

現代における教師の役割とは

—「からだで感じるモラリティ」の教育をめぐる—

菱 刈 晃 夫

はじめに

教育の原動力には「愛」がある、とよくいわれます。つまり、教育は愛である、と。その愛の結果は、すでに見た古代ギリシャのもの以来さまざまな形をとる—たとえば卒業論文もその成果のひとつ—わけですが、愛にもいろいろな種類があります。では、とくに教育にける愛の特徴とは何なのでしょう。あるいは、この構成要素とは。

恥ずかしながら、教師は愛に基づいて教育を行うべし、とされそうですが、それではこの教師の役割とは何なのでしょう。一言で教師といっても、その指すところはさまざまですが、ここでは幼稚園の教諭から大学の教員まで、いわゆる学校で教える教師の役割について、概観してみたいと思います。そこで、キーワードとなるのが「からだで感じるモラリティ」です。

現代では、再び「いじめ」の問題が大きく取り上げられてきています。いじめは人間の生活するところ、残念ながらどこにでも見うけられる現象ですが、とりわけ小・中・高など教育機関内でのいじめについては、これを看過するわけにはいきません。みなが自己中心的で余裕のない攻撃的な世の中。大人も含めて子どもたちも何かにいらつき、常に落ち着きのない、そわそわした風潮が続いています。わたしたち人間社会の基礎となるモラリティすなわち道徳性は、今どういう状況になっているのでしょうか。法律以前の、わたしたち一人ひとりのからだに、意識化される以前に根づかされるべき道徳。幼少のころから、ひたすら繰り返されてきた習慣づけによって身につくモラリティ。つまり、「からだで感じるモラリティ」^{フマニタス} ⁽¹⁾。これを欠いては、人間とは、もはや人間性をそなえた人間 (human being) とはいえません。単なる獣以下のアニマルです。からだで感じるモラリティの育成が、とくに現代の教師には求められていると思われま

す。以下、教育の本質と愛の問題について一瞥した後、現代における教師の3つの類型、そして教師の使命と責任、すなわち教職の本義について、順に素描したいと思います。

1 節 教育の本質と教育愛について

まず教育の本質に迫るに当たり、この「教育」という言葉そのものを手がかりにするのが、一番の近道でしょう。

教育は、文字通り「教」と「育」から成り立っています。それぞれに象形文字特有の意味が含まれていますが⁽²⁾、その特質について簡単に触れておきましょう。

①「教」は教えるであって、だれかがだれかに何かを教える、つまり他動詞です。人が人に何かを教える。生物のなかで、とくに哺乳動物をとってしても、霊長類でさえ「教える」のは、人間だけです。サルやチンパンジーにゴリラなど、私たちによく似ていて親近感をもちますが、彼らはたとえ自分の子どもに対しても、こうしたら上手く餌がとれるよ、ここは敵がいてあぶないよ、などと明確に教えることはしません。子どもたちは幼い内から親や家族や群れとともに生活するなかで、その術を「学ぶ」しかないのです。もちろん、私たち人間が教える、そして時空を超えて「伝える」ための重要なツールである言語や文字を彼らはおもいませんが、それにしても不親切です。人間だけが情け深い (humane) な存在 (being) といわれる所以かもしれません。他の動物たちは、自ら「学ぶ」しかないのですから。

そこで、学ぶとは自動詞です。あくまでも、私が事物や他者や環境を含めて、外の刺激から自ずと何かを学ぼうわけです。人間を除く動物世界においては、学ばないものは自ずと淘汰されることになります。ここでは、みな生きるために必死に学ぶしかないわけでは

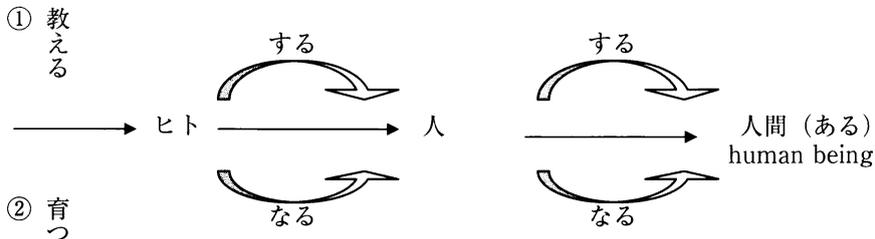
このように「教える」行為には、もともと他者からの「おせっかい」な要素—これが「愛」のひとつの構成要素ともなります—が含まれていますが、「学ぶ」には、自ら生きる上での必然性があります。学ばざる者、生きてはゆけず、だからです。学ばなければ、自分が苦しく、挙句の果てには死ぬだけです。人間を含めてすべての動物には、生物である限り、こうした「学び」の潜在能力が「生きる力」として自ずとそなわっているはずですが、現代の人間社会においては、他者が「教える」という「愛」の名を借りた「おせっかい」のほうが先行し過ぎて、この自然本来の「生きる力」を、「学び」の潜在能力を、かえってスポイルしているような気がします。これでは、後に述べますが、かえって本当の「愛」にはならないような気がします。

ところで、蛇足ですが「教わる」は、私がだれかから何かを教えられるということで、他動詞の受動態です。この場合、ルソーの『エミール』にもありますが、だれかは事物でも他者でも環境でも構いません。結果として、私は何かを学んだということになります。あくまでも「学び」が基本であり、学びに飢えた者だけが、はじめてよいことを「教わった」といえるのです。この学習者には、「教わる」ことへの、すなわち「教え」への飢えと渇き、すなわち渇望がなければなりません。すると「求めよ、さらば得られん」となるわけです。この点が重要です。知ることへの、知への渇望を、実は大切にしなければ、何も始まらないのです。やはり、ルソーの有名な言葉を引用して教訓としておきましょう。

子どもを不幸にするいちばん確実な方法はなにか、それをあなたがたは知っているだろうか？ それはいつでもなんでも手に入れられるようにしてやることだ⁽³⁾。

②「育」は、まず「育つ」であって、これも自動詞です。植物でも動物でも、一個の種子から自ずと生命が育っていきます。ただし、わたしたち哺乳動物はとくにそうですが、人間の場合はさらに未熟なヒトとして生まれてくるので、親やそれに代わる他者の手によって大切に「育てられる」必要があります。魚や海ガメのように勝手に育つだけではだめで、必ず他者の手によって「育てられる」ことがなければ育たないのです。育てられて育つという関係が、とくに人間においては、この自他の関係が、この世に生まれ落ちた瞬間から始まっているということを、忘れないでおきましょう。私たち人間は、「育てられて」育ち、やがて育った後に今度は「育てる」者になる。そして、だれかを「育てる」なかで、自らも「育てられ」つつ「育つ」という、常にこの自他の連関のなかで相互に成長し続ける生き物なのです⁽⁴⁾。ただし、基本はあくまでも生物として自然本来の「育つ」という自動詞の力です。これを上手く育むこと、すなわち「養育」が人生のはじまりにあります。

さて、この①「教」と②「育」が合わさって「教育」となりますが、その事態の本質はどのようなものなのでしょう。これを、ヒトが人に、そして（人間らしい）人間に、「なる」「する」「ある」という動きとして、少し理念的に捉えてみましょう。あえて単純化して図示すると、以下のようにになります。



私たちは自らの意志によるのではなく、この世に生物としてのヒト、つまり赤ん坊として誕生します。しかし、私たちが生まれ落ちたこの時代、この社会においては、習慣（習俗：ethos）としての「教育」が、すでに先行しています。もちろん、今日では教育格差といわれているように⁽⁵⁾、ここでどのような教育に与えられるかは、生まれてくるヒトの意志には関わりのない、別の問題となります。ともかく、ヒトは自ら育ちつつ人、そして人間性をそなえた人間へと「なる」という、下から上へという動きが一方では考えられます。それは、最初「育てられる」養育をベースにした「育つ」という自動詞的運動です。それが②。学校教育においてなら、教師による「援助」の過程といえるでしょう。

次に、私たちは物心ついたところから、はじめは親や家族など、そして教師といった他者が「教える」という他動詞的運動に、いわば上から下という動きに晒されることとなります。それが①。学校教育においてなら、教師による「指導」の過程といえるでしょう。これは、あくまでも理想としては、ヒトのことを「愛」に根差して思いやる他者が、ヒトを人に、さらに人間らしい人間に「する」という働きかけです。当のヒトにとっては、ここで「教わる」という事態が生じるわけですが、これとても当人が「育つ」という自動詞的な運動のプロセスと上手く調和しなければ、決して当人は「教わる」ことにも「学ぶ」ことにもならず、教師らにしても「教える」(教えた)ことにはなりません。ここが難しいところです。しばしば、恩は仇となって返され、愛は憎しみに変わります。親や教師の自己満足に陥る危険性も大です。

ルソーから大きな影響を受けたペスタロッチら教育者は、しばしば合自然(naturgemäßig)の教育を口にしますが、その本意は自然に即した、つまり私のなかの固有の「育つ」プロセスと、そこに必然的に生まれる「教え」への渴望に応じた「教える」プロセスとの、まさに自然の調和であり一致にあります。その結果が、ようやく人間として「ある」今・ここということになります。あくまでも、これも human being であり、進行形:ingとして死に至るまで、生成の最中にある運動です。そして、この人間がまた次の世代の「教育」に従事するということとなります。

このように、まずは②の「育つ」そして「育てられる」という養育を基礎として、私たちはヒトから人間へと、いわば①の「教える」作用を受けて「させられて」いくこととなります。合自然の教育が理想として語られることそのものが物語るように、現実には、一人ひとりの私のなかで①と②は上手く調和しません。むしろ、不協和音を奏でて、さまざまな問題が起こるほうが普通であり、それこそが自然かつ当然なのです。要するに、たとえ自分の子どもであっても、他者を自由自在に変化させる上手い方法はないのです。それでも、私たちのほとんどは、何とか人間として今ここに「ある」ように「なる」わけです。ルソーやペスタロッチが工夫したのは、そうした不協和音や不調和を不自然なものと感じさせないくらいにまで、ヒトを人間にしていくプロセスの完全な支配であり、そのための環境をセットすることでした。消極教育とはいいながら、その真意は極めて作為的であり、積極的な教育なのです。つまり、①の「する」プロセスと運動を巧妙に仕組むことにあるのです。西洋には教授学の伝統が長くありますが、それは古典ギリシャ・ローマ文化以来の「教える」ことに重点を置いたアート、テクネー、あるいはメトデー(方法)の歴史の積み重ねといっても過言ではありません⁽⁶⁾。比するに、日本では近世、江戸時代の寺子屋での学びを見ても、自ずと「学ぶ」そして「育つ」ところに重点を置いた、実にのどかな風景を想像してしまいます⁽⁷⁾。子育てや躾にしても、とてものんびりとした情景が報告されています⁽⁸⁾。ここにはその国の「教育」を根底で支え、その見方や方法や実践を左右する文化

というものの、大きな違いがあります。

こうして教育の本質に迫ろうとしますと、これは一人の人間の内側と外側とのせめぎ合い、内的なものと外的なものとの熾烈な葛藤のドラマを見させられるかのようです。近代社会においては、ヒトはみな学校教育を受けなければならない、それが子どもの権利である、とさえいわれているわけですから、わたしたちはみな他者によって「育てられる」愛、さらに「教える」愛という、合わせて教育愛に包まれているともいえそうですが、その内実は絶え間ない葛藤です。では、教育愛について見ておきましょう。

細谷恒夫は教育を、こう規定しました。

人が将来よりよい行為をすることができるようにとの意図をもって、その人にはたらきかけること⁽⁹⁾。

生物としてのヒトは、もし学校教育を受けなくても、何らかの人として「形成」されていきます。これと、目的意識的な「教育」とは異なります。さらに、次の点が重要です。

教育的であるかどうかということの基準は、その行為をする人自身にとってではなく、はたらきかける他の人に対してもつ「よさ」のうちにある。このことを教育の他に対する奉仕的性格、或は単に奉仕性とよぶことができるであろう⁽¹⁰⁾。

この奉仕性を自身の基本的性格として自覚し、目的意識的に、そして連続的に他者に働きかける人が教師であり、それをを行う場所が教育の専門機関としての学校ということになります。ここには、そのための教育課程が組織されています。よって、教育愛の特徴、もしくはその重要な構成要素の一つには、奉仕性があるということになります。あくまでも、他者にとって「よい」と思われる、そう推し測られる価値やニーズを実現させるための、奉仕性であり愛です⁽¹¹⁾。誤解のないように、決して幼児や児童や生徒や学生のいいなりになって、これらを甘やかすという意味での溺愛（姑息の愛）ではありません。あえていえば、彼らを人間に「する」ための、葛藤と苦難に満ちた教職への奉仕であり、優しさとともに厳しさを兼備した愛なのです。この職務遂行の報酬として、職業人としての教師は、その給料を頂くことになるわけです。

しかし、こうした奉仕性や愛の本性を、わたしたち一人ひとりが自己のなかに深く掘り下げてみたとき、そこに多かれ少なかれ、わが行いの偽善性が見出されるのも、また明らかです。人間はそれほど立派な生物ではありません。むしろ、キリスト教的に表現すれば罪人であり、その本性は自己中心的な我欲を基調として著しく破壊されているとさえいえるでしょう⁽¹²⁾。が、とにかく教師は、奉仕

性を基本とする教育愛を原動力として教職に携わり、先の葛藤と苦難にあふれる教育を実践していきます。次に、その教師を大きく3つの類型に分けて捉えてみましょう。

2節 教師の3類型

ソクラテスが知への愛 (eros) に燃えた教師であることは、よく知られています。『饗宴』でとくに描かれているように、彼は、これをまずは若者の具体的な身体からだの美に見出すことから開始しました。しばしば真・善・美、そして正義というようにイデア的価値を表現しますが、順序として私たち生身の人間は、美を感じることから、次に善へと促され、そして真の探究を経て、正義に至るのではないのでしょうか。美・善・真・正義という順です。第一に必要なとされるのは美を感じる感性であり、この美は、より深い真実の世界 (イデア界) へと私たちに誘い込む「おとり」とさえいえるでしょう。もちろん、プラトニックな哲学や思想を前提とすればの話です。

ここでソクラテスは若者との対話を通じて、当の本人に「無知」であることを知らせ (無知の知)、自分自身をより深く知れ (Nosce teipsum) といいます。すなわち、^{イデア}真実を探究する哲学 (愛・知 : philo-sophia) の精神を覚醒しようとするのです。

さらに、彼は私たちの内に、すでにイデアへの予感といいますか、そのかつての残像があるとさえいいます。『メノン』には、教師ソクラテスの指導によって自ずと、ある幾何学の定理が生徒に見出されるプロセスが描かれていますが、これは生徒自身のなかに予めそうした知の原理がおぼろげながらも先在していたことの証左であるとされます。それを生徒は教師の指導と援助の下に自らの内に発見したのだ、と。ここにプラトンの世界観を含めた想起説も語られるわけですが、とにかく教師がこのとき行ったのは、そうした内なる真理を生徒自身のなかから引き出す (educere) という作業です。

すると、ソクラテス的な教師像を一つの類型として示すことが可能になるでしょう。それは、①覚醒させる教師であり、生徒自身のなかから (ex) 真理を引き出そう (ducere) とする産婆の役割を果たす教師です。彼は、生徒の魂 (生き方や在り方の全体) を、イデアの探究へと向け変えることを第一の目的とする教師です。ここで教育とは、端的に「魂の向け変え」の作業です⁽¹³⁾。

ところで、こうした極めて真面目な教師ソクラテスがいる一方で、古代ギリシアではソフィストといわれる職業教師も活躍していました。実は当初ソクラテスもその一人と思われていたのですが、このソフィストたちは、現実社会ですぐに役に立つ方法 (ハウ・ツー) や知識を教えるのを、高額な授業料を見返りとして専門にする教師です。当時の政治社会で、弁論術等を駆使して黒のものも白といいくるめるような狡猾な詭弁のテクニックを、彼らは伝授しました。ソクラテスがイデアという絶対的価値の世界を説き、それへと私たちに誘うのに対して、こ

れらソフィストは価値の相対性を説き、価値など人間によっていくらでも異なる、つまり「人間は万物の尺度」であるといいます。彼らが求めるのは、あくまでも現世における成功です。

すると、こうしたソフィスト的な教師像も一つの類型として示すことができるでしょう。それは、②伝達する教師であり、それなりの報酬をもらって、現世で役に立つ知識や技術を、それを求める者に対して伝授する役割を果たす教師です。彼は、自ら現世での成功を望む者を生徒として、その報酬を受け取りながら、彼らに実学的な知識と技術を伝達するのを第一の目的とする教師です。これを、教える (instituere) 教師としておきましょう。

さて、現代の教育を省みても、私たちの周りには、やはりこの2種類の教師がいることに気づかされます。貴族制ではなく資本主義の今日にあっては、いずれも報酬なしの教師は考えられませんが、いわゆる学問探究へと誘う教師がいる一方、他方では今すぐにも役立つ実学を教えようとする教師もいるわけです。学の体系そのものにしても、理論学もあれば実践学、さらにその応用学とさまざまです。ひたすら詭弁を弄する法律家のような人間を育てるソフィストだけがはびこっては問題であり、そういう人々がいつの時代でも多くいるのも事実ですが、私たちの時代において、とくに学校教育のなかで、先の教育愛を原理としながら、おのおのの教師がこの2種類の役割を担うことになります。むろん、その度合いは、相手が幼児か児童か生徒か学生かによって異なることはいうまでもありません。しかし、経済状況や就職雇用環境の著しい悪化に直面する現代では、ますます②の需要と教育が、学校とりわけ大学において高まってきているように思われます。「教育の職業的意義」の強調です⁽¹⁴⁾。だれもがソクラテスのように生きられるわけではないのですから。

そこで、ここでさらにもう一つの教師像を提示しておきましょう。それは、③躰ける教師です。これを、習慣づけする教師としておきましょう。本稿では今後、この習慣づけと、それを行う教師に、とくに照準を合わせていきたいと思います。それには、まずアリストテレスがいうことに耳を傾ける必要があります。彼は、こういいます。

善きひとになるのは、一部のひとびとの考えによれば本性に、他の一部のひとびとの考えによれば習慣づけに、また他の一部のひとびとによれば教えによる⁽¹⁵⁾。

単純化すると人は、①生まれつき(素質)(nature)、②習慣(habit)、③理性・知性、合わせて理知による教え(teaching)のいずれか、またはそのすべてによって善き人、つまり人間性をそなえた人間になるというのです。

順に見ていきますと、①生まれつき素質として与えられたもの(Gabe)は変えられません。ただし、どのような環境で育てられ育ったか、つまりその後の習

慣と教えがどのようなものかによって、もちろん nature も上手く発達するかどうかという問題はありますが⁽¹⁶⁾、やはり一般にカエルの子はカエルです。この点、日本の文化においては、その子の努力次第で素質も変化しうるととらえられて、これが誤った精神主義になったりもしますが、西洋文化においてはむしろこのネイチャーの違いを、個人の個性として明確に認識するところから出発します。つまり、人間は本来みな同じではなく、本来みな異なるという他者の存在を前提するところが原点なのです。ここに、子育てや躾の方法においても、大きな違いが見られるようになるわけです⁽¹⁷⁾。ともかく、遺伝として与えられた素質そのものは変えられません。親や教師にできるのは、その展開過程に「介入」することだけです。その組織的方法的介入が、単なる「形成」とは異なる「教育」です⁽¹⁸⁾。

ところが、②習慣はいかにでも訓練可能です。日々のエトス、すなわち習慣づけが無限に繰り返されることによって、いつしかその人のエトス、つまり性格や人柄として身体化される。習慣がその人のキャラクターを形作る。その人の第二のネイチャーとなる。このことは、私たちのだれもが経験によってすでに知っています。よい習慣、すなわち良習を身につけ、悪習を避けるようにしましょう。生活習慣病というのがありますが、まさにどのような習慣を身につけるかは、いかに毎日生活するかにかかっています。換言しますと、習慣とはエトスであり、ラテン語では道徳 (mores) です。ここで道徳あるいは道徳性とは、その人の感性・思考・実践のすべて含み込んだ「生き方」の全体を指します。アリストテレスは、子どもが幼いころから、この「よい」とされる習慣を指導されて、まずは「からだで感じるモラリティ」を身体化することの必要性を、プラトンを引き合いに出して唱えています。

プラトンのいうように、まさに悦びを感じべきことがらに悦びを感じ、まさに苦痛を感じべきことがらに苦痛を感じるよう、つとに年少の頃から何らかの仕方でも嚮導されてあることが必要である所以である。事実、これこそが真の教育というものであろう—⁽¹⁹⁾。

アリストテレスは、こうした②習慣による教育によって子どものからだの準備が整わない限り、ここに③教えは効力を発揮しえないといっています。つまり、からだに根差す情念のコントロール、躾 (disciplina) の重要性です。情念はなかなか思うように理知には従わず、強要のみがここでは有効である⁽²⁰⁾、というシビアナ人間観をアリストテレスは一方でもっていましたから、まずは情念を中庸でモデラートなものにする教育 (躾) を優先させるのです。教育は、理知よりも習慣、精神よりも身体について先になされる。これは、とくに初等教育に携わる教師の大きな役割です。

以上、教師を簡単に3つに類型化してみました。次に、とりわけ初等教育とい

う教職に携わる教師における使命と責任について、③躰ける教師に重点を置いて、明らかにしていきたいと思います。

3節 教師の使命と責任

わたしたち一人ひとりの生は、天によって与えられた贈与^{ガ-ベ}です。そして、いつしかこの生を全うして悔いなく死ぬるかどうかが、これもまた贈与であり、与えられるものです。すなわち、天寿を全うするということ。この与えられたガ-ベ（ドイツ語で geben 与えられたもの、英語なら give された gift）としての① nature の展開過程に、「よりよく」組織的方法的に「介入」することが、教師に与えられた使命（Aufgabe）です。ここに、先の①～③までの役割を果たすことが、その責任として課せられているのです。

いったい何を喜ばしいとし、喜びを感じる「べき」か。いったい何を苦しみとし、苦痛を感じる「べき」か。美德と悪徳、良習と悪習の区別。教育すべき価値に対する問いも一方ではあるわけですが、ともかく③教えを受け入れる素地作りとして、②習慣づけによる①への働きかけを怠ってはなりません。これは、とくに現代の初等教育に課せられた課題であり、その教師の使命と責任であるとまで強調しても、行き過ぎではないでしょう。それほど、これは瀕死の状態にあると思われまふ。とりわけ学力低下が叫ばれ、それが指摘されるところほど深刻です。世の中でのルールやマナーなど躰の問題も重要ですが、教えを受け入れ、自ら学ぶようにさせる素地あるいは下地作りとしての習慣づけほど、大切な作業はありません。これこそが、「学ぶ力」としての学力の基礎になるのですから。端的に、学力を身につけさせること。この基本が、よりよい習慣づけです。これが、初等教育に携わる教師の最大の仕事です。よって、教師は「学力」について、一定の理解を心得ておく必要がありますので、この点に少し触れておきましょう。

「学力」概念は極めて多様でありまいですが、元は英語 academic achievement の訳語です⁽²¹⁾。この原義は、「テストで測定された学校の教育内容の学習の到達度」であり、「それ以上でもそれ以下でも」ありません⁽²²⁾。なので、「英語の『achievement』は、それ自体に『力』の観念を含んでいないし、テストによる測定なしに想定されてはいない」⁽²³⁾のです。この点は、明確にしておく必要があります。これが、まず原点。

こうなると、テストによる全国学力調査で優秀な成績を修められるように努力することが、教師の一番の仕事ということになってしまいそうです。もちろん、これも重要な仕事ですが、次に覚えておきたいことは、この到達度としての学力の背後には、テストでは測れない「見えない学力」（「学ぶ力」としての学力）がある、という考えです。これがあって、はじめて「見える学力」（「学んだ力」として測定される学力）としての到達度が明らかになるというのです。

小学校教諭を長年務めた岸本裕史が、これを提唱しました。彼は、子どもが「生きる力」としての基礎的な能力には、大別して3つあるといいます⁽²⁴⁾。

- ①基礎的な体力・運動能力…身体が弱くても生きる力ももちろん弱くなり、気力も乏しくなる。
- ②感応表現能力…人のいうことが分かり、喜びや苦しみに共感し、他人に自分の思いや考えを伝える力。
- ③基礎学力…読み書き計算を基礎とした能力。

小学校の教育課程では、学校での教育活動の全体を通じて、これら3つの能力、すなわち「生きる力」を身につけさせることが、教職として与えられた使命と責任なのですが、ここではとくに③に注目します。岸本は、早くから子ども（家庭での親も含めて）の生活習慣と学力との深い結びつきを指摘しています⁽²⁵⁾。これは、いわれてみれば当然のことです。

学校の成績があまりよくないといわれる子どもに、いっしょうけんめいにドリルを買い与えてやらせても、効果ははかばかしくありません。塾へやっても期待はずれになりがちです。それは、学力の土台となる言語能力が貧しいからなのです。

氷山を思い浮かべてください。氷山というものは、大部分が海面下に沈んでいて、八分の一だけが海面上に姿を見せています。子どもの学力も、それと似ているのです。テストや通知簿で示される成績は、いわば見える学力なのです。その見える学力の土台には、見えない学力というものがあるのです。見える学力をたしかに伸ばすには、それを支えている見えない学力を、うんとゆたかに太らせなければならないのです。貧弱な土壌では、果樹の実も、ちっぼけなままでしかありません⁽²⁶⁾。

そこで、岸本は「学力の土台となる言語能力」の教育にも尽力するのですが⁽²⁷⁾、家庭での躰こそ、深部の学力であると述べます。これこそ、子どもの「関心」「意欲」「態度」といった「見えない学力」、つまり「生き方」を形成するのです。それには4つの領域があります⁽²⁸⁾。

- ①規則正しい生活習慣を確立させる（基本的生活習慣の躰）…たとえば、朝起きたらパジャマをたたむ、ふとんを折重ねる、歯をみがく、顔を洗う、あいさつを交わす、朝食をとる、トイレに行く、机のまわりを整理整頓するなど、日々一定のリズムある暮らし。
- ②対人関係の躰…思いやりを育てる。たとえば、マナーや礼儀作法。他人に迷惑をかけないこと。友だちを嘲ったり、殴ったり、蹴ったりはもってのほか。周囲の者に不快感を与えない。逆に、他人の喜ぶことをするように。
- ③労働の躰…適度に仕事をさせる。しんどさに耐える力（忍耐力）の育成。たと

えば、勉強をするのは、よい点をとることが目的ではない。将来、真にやりがいのある仕事をするための能力や力量をつけるため、いろいろなしんどさに耐えて労働能力の基礎を築いているということ。労働をいとわずに取り組む姿勢。子どものころからの習慣づけが大事。

- ④家庭学習の躰…家庭での再学習。たとえば、学校での勉強を復習したり、宿題をきちんとやるといった習慣づけ。

このように、いわれてみれば極めて当たり前のことが述べられています。学力の基礎としての「見えない学力」を形作る家庭の重要な役割です。これらが下支えとしてあって、はじめて「見える学力」は高まるのです。しかるに、現代の家庭生活で、それはまさにその家庭にもよるわけですが、こうした4つの躰や習慣づけが、どれほど疎かにされていることでしょうか。

たとえば、①の規則正しい生活習慣がハビトゥスとしてからだに身につけていけば、学校でなら、チャイムが鳴って教室に入り、教科書やノートを用意して待ち、べちゃくちゃ喋らずに、きちんと勉強に取り組む、といったことも当然でしょう⁽²⁹⁾。ところが、現代では、大学においてすら、その多くのだらしなさや醜さには目を覆いたくなります。家庭は、さらに初等教育をはじめ今までの学校は、いったい何をしてきたのでしょうか。「いじめ」が再びクローズアップされる昨今では、②の躰も急務です。さらに、先にも「教育の職業的意義」に触れたように、「なぜ勉強しなければならないのか」よく考えることと、③の労働の躰も必要です。家庭と学校と地域とが、ここでは「見えない学力」を、その深部を、学力の根差す豊かな土壌を耕すために連携しなければならないのはもちろんですが⁽³⁰⁾、とくに教職にある教師は、これを他に率先して、職業として行う使命と責任があることを、重々承知してほしいと祈ります。

総じて、教育愛に根差し③躰ける教師、すなわち「からだで感じるモラリティ」を習慣づける教師の役割を、教師の使命と責任、とりわけ公立小中学校における教職の本義として、繰り返し強調しておきたいと思います⁽³¹⁾。これを今すぐにももしなければ、家庭階層による学力格差もますます拡大し、日本社会そのものの危機にも陥りかねません⁽³²⁾。

おわりに

教師と一言でいっても、大きく3つに類型化されると述べました。少し、説明を加えてまとめておきましょう。

- ①覚醒させる教師…educere 引き出す教師 = 自己変容を促す教師。
- ②伝達する教師…instituere 教える教師 = 知識やわざを伝える教師。
- ③習慣づけする教師…disciplina 躰をする教師 = 教えと学びの下地としてのモ

ラリティを習慣づける教師。

主に初等教育に従事する教師には、③の役割の重要性と必要性とを説いてきましたが、現代のような大衆教育社会においては、大学教師ですら、これら3つの役割を、いずれも担わされているといわざるをえません。

最後に、ルターの言葉に耳を傾けて締め括るとしましょう。彼は、人間の愛（エロース）はその対象によって成立し価値あるものを求めるが、神の愛（アガペー）は、エロースのように、価値ある愛の対象を見出すことによって成立するのではなく、むしろ無より対象を創造する、といます。つまり、無価値と思われるものにも価値を見出し、これを創造するのだ、と。これは、私たちとこの世界を、純粹贈与として、アガペーによって創造した「神」に対する絶対の信頼という信仰がなければ到達しえない理解です。しかし、教師には実際、すべての幼児・児童・生徒・学生を愛するアガペー的「愛」が求められています。それは、相手のなかに「よい」と思われる善価値を創造しようとする「教育愛」を本質とするからです。この点で教師は、その人生の深い部分で、アガペーを冀う信仰と祈りとを常に必要としているのではないのでしょうか。

贈与（Gabe）として与えられた生。私たちもここに至るまで、数知れぬ人々の「愛」に支えられた教育を、贈与として受け取ってきました。だから、今を生きていられるのです。そうした今ここにある「因」を心しなければなりません。それが「恩」を忘れないということです。この漢字が意味するように「因」の下に「心」、つまり「原因」を心に留めること。それができるのは人間だけです。そこで、次に私たちもこの受け継いだ贈与を、次の他者にも贈与していかなければなりません（Aufgabe）。振り返れば、私たち自身も、ときに教育という贈与をあだで返してきたかもしれませぬ。先の恩をあだで返されるような思いとは、とりわけ教育のなかではしばしばですが、むしろそれが自然なのかもしれませぬ。教育とは、何とも葛藤と苦悩に満ちたドラマですから。しかし、たとえ今ここで幼児・児童・生徒・学生から、そのような思いをさせられるとしても、それはまた私たち一人ひとりがかつて同じようにしてきた道であり、彼らもまたいつしか私たちのように気づくときがくる、という希望を胸に、教師は教職に取り組むしかありません。この希望のみが人間らしい人間の未来を創造する。そう信じるより道はないのです。

信仰より希望が生じ、それが私たちにおいて愛の行いとしての教育を可能にする。信仰・希望・愛とは、まさに人間にとっての、とくに教育にとっての三元徳ともいえるでしょう。

（付記：本稿は、今回のシンポジウムでの報告に、当日は時間の関係で話すことのできなかった内容を、加筆したものです。）

注

- (1) 教育思想史の流れのなかでもすでに取り上げましたので、詳しくは拙著『からだで感じるモラリティー情念の教育思想史』(成文堂, 2011年)や拙稿「『からだで感じるモラリティー』は教育できるのか?—情念の教育思想史から見た習慣づけの問題—」(国士舘大学初等教育学会編『初等教育論集』第13号, 2012年, 14-28頁)参照。
- (2) 拙著『教育にできないこと, できること【第2版】』(成文堂, 2006年), 22-23頁参照。
- (3) ルソー『エミール(上)』(今野一雄訳, 岩波文庫, 1962年), 19頁。
- (4) 鯨岡峻『育てられる者から育てる者へ—関係発達の視点から—』(NHK ブックス, 2002年)参照。
- (5) 橋本俊昭『日本の教育格差』(岩波新書, 2010年)参照。
- (6) 拙著『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育—』(成文堂, 2005年)参照。
- (7) 辻本雅史「『学び』の復権—模倣と習熟—」(岩波現代文庫, 2012年)参照。「日本の教育は, いかにか教えるべきかではなく, いかにか学ぶべきかの体系ででき上がっている」と指摘した中内敏夫の論考「教えるという技術の成立」は, 『岩波講座教育の方法1—学ぶことと教えること—』(岩波書店, 1987年, 203-233頁)に収録されていますので参照。日本社会における受業主義と教化主義を根底で支える心性の問題, とくにわたしたちの文化がもつ他者を認めようとしなない「包摂と同化の論理」にも言及されています。ここが大切な点ですが「教えるという行為は, 教えるようとする者とは同質ではない個人の存在を前提にしている」(同前書, 221頁)ということです。ここが, 西洋近代的個人とは異なる心性を今でも保ち続けるわたしたち日本人が, 教育について考える際に, よく自覚しなければならないポイントです。付加して, 「包摂と同化の論理」の働くところに, また「いじめ」も容易に生じてくることも自覚しておくべきです。
- (8) ルイス・フロイス『ヨーロッパ文化と日本文化』(岡田章雄訳注, 岩波文庫, 1991年), 62-69頁参照。
- (9) 細谷恒夫『教育の哲学—人間形成の基礎理論—』(創文社, 1962年), 37頁。
- (10) 同前書, 40頁。
- (11) これを「推し測られた必要性」(inferred needs)と換言することも可能です。N.ノディングズ『幸せのための教育』(山崎洋子・菱刈晃夫監訳, 知泉書館), 85頁以降参照。
- (12) 拙著『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』(溪水社, 2001年)参照。
- (13) 拙著前掲『近代教育思想の源流』, 21頁以降参照。
- (14) 本田由紀『教育の職業的意義—若者, 学校, 社会をつなぐ—』(ちくま新書, 2009年)参照。
- (15) アリストテレス『ニコマコス倫理学(下)』(高田三郎訳, 岩波文庫, 2009年),

237-238頁。

- (16) 教育格差では、この点が大きな問題となります。橘木前掲書、さらに志水宏吉『学力を育てる』（岩波新書、2005年）、82頁以下参照。
- (17) あわせて、橘木前掲書、52-53頁参照。
- (18) 詳しくは、中内敏夫『教育学第一歩』（岩波書店、1988年）、3頁以降参照。
- (19) アリストテレス『ニコマコス倫理学（上）』（高田三郎訳、岩波文庫、2009年）、77頁。
- (20) アリストテレス前掲『ニコマコス倫理学（下）』、238頁。
- (21) 差し当たり、東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う—21世紀日本の教育への展望—』（東京大学出版会、2009年）、11-13頁参照。学力論の変遷については、山内乾史・原清治編『論集 日本の学力問題—上巻 学力論の変遷—』（日本図書センター、2010年）参照。また、PISAの問題も含めて、近年におけるさまざまな「能力」をめぐることは、松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』（ミネルヴァ書房、2010年）参照。
- (22) 東京大学学校教育高度化センター編前掲書、12-13頁。
- (23) 同前書、12頁。
- (24) 岸本裕史『改訂新装版 見える学力、見えない学力』（大月書店、1994年）、28-30頁。
- (25) 荻谷剛彦『学力と階層』（朝日文庫、2012年）でも、社会学的調査に基づいた同様の知見が実証的に記されていますので、ぜひ参照してください。
- (26) 同前書、33頁。
- (27) 教育における「階層」問題、言語コードと家族類型との関連等については、志水前掲書、92頁以降参照。学校教育は「精密コード」の言語体系で成立しているので、「限定コード」しか扱うことのできない子どもや家庭では、どうしても学力が低下しやすくなります。しかも、そうした格差は再生産されていくことになり、ますます格差が拡大する結果となります。
- (28) 岸本前掲書、75頁以降。
- (29) 学校でまず行うべき態については、野口芳宏『野口流 教室で教える小学生の作法』（学陽書房、2008年）参照。教師には、これらの一つひとつ、ぜひ実践してもらいたいものです。
- (30) 志水前掲書参照。
- (31) アメリカでは、「品格教育」(character education) という流れがあります。これも、習慣 (habit) が、その人の品格 (character) を形作るという教育原理に基づいています。青木多寿子編『もう一つの教育—よい行為の習慣をつくる品格教育の提案—』（ナカニシヤ出版、2011年）参照。ここで、私たちの内なる「考え」が「言葉」に、「言葉」は「行動」に、「行動」は「習慣」に、「習慣」は「品性」に、「品性」は「運命」につながるとされています。
- (32) 荻谷前掲書参照。ここでは本稿でも強調していますが、「勉強離れが全体的に進

む中で、とりわけ生活習慣が身に付いていない家庭の子どもの勉強離れが進んでい
た」(51頁)ことが、調査データに基づいて実証的に示されています。