

論 説

豊かな心と学校教育

広島大学大学院教育学研究科
教授 坂 越 正 樹



I はじめに

—「豊かな心」と「心が豊かになること」—

広島県では、平成14年11月「豊かな心を育むひろしま宣言」が出されたところであり、「育てよう『心の元気』!」のかけ声のもとに、学校・家庭・地域において道德教育を推進することが目指されている。宣言にも示されているとおり、ここでの道德教育はいわゆる「道德授業」に限られず、広義の人間教育であり、子どもが自らの生き方を学んでいく過程としてとらえられている。

本論では、まず「豊かな心」をはぐくもうとする今日の教育の基本的方向性を確認し、次に、ここでの「心」のとらえ方に留意したあと、取組みの実践例を紹介、分析することとする。論者の視点は、学校教育において「豊かな心」をはぐくむことの必要性、意義を十分に承認した上で、ややもすれば「心」を実体的なものとしてとらえてしまうことによる陥穽に注意を促すことにある。

この視点は、「豊かな心」という言葉によって目指されていることの意味内容を承知しつつ、同時にこのタームが論者にもたらす若干の違和感に基づいている。「豊かな心」とは何か。もちろんその意味内容は、次節で確認するように、例えば「他人を思いやる心」「感動する心」として説明されている。しかし、そもそも「心」とはいったい何なのか。「心の教育」とは何をどのように教育することなのだろうか。その成果は何によって測られるのだろうか。「心」とは目に見えず手で触れることもできない。しかも、それが人の思考や情緒から行為に至るまでの全体を覆うものであ

るとすれば、それを現在の学校教育が取り扱い、成果を上げることがどれほど可能なのか。課題はあまりにも大きい。しかし、教育が成長過程にある人間と先行世代との共同作業によって、彼ら子どもたちが「人としてよく生きる営み」を支援するものであるとすれば、「心」の成長や安定を支えはぐくむ営みを避けることはできないであろう。なぜなら「心」は、彼ら子どもたちの生の全体を覆うものであるから。

このように考えたとき、「豊かな心」という言葉を「心が豊かになること」ととらえ返すことが一つの可能性を示すのではないかと思われる。「悲しい心」は「これだ」といって取り出すことはできないが、「心が悲しむこと」はできる。同様に、「豊かな心」を他の言葉でいくら言い換えても「ずれ」の感覚が残るのに対して、「心が豊かな」瞬間は誰もが体験したことがあるはずである。これは単に言葉遊びではない。「心」という「もの」を求めることを断念せよと言ったのは、『心の概念』を著したイギリスの哲学者G. ライルであった。しかし、彼は同時に「心の働き」については語りうることを示している。何か実体的な概念、教育目標として「豊かな心」を想定したとしても、それを子どもの心にプリントすることはできない。むしろ、子ども自身が様々な体験を通して、自らの「心を豊かにする」ことが大切なのではないかと思われる。子どもはあれやこれやの体験、ときにはきわめてつらい体験や悲しい体験をくり抜け、それを自分自身で意味付け、自らの生に組み込んで、「心」を育てていくものと考えられる。

II 今日の教育において求められる「豊かな心」

1 「生きる力」と「豊かな心」

学校教育において「豊かな心」をはぐくもうとする端緒の一つは、文部省中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（平成8年7月）、並びにそれを踏まえた教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（平成10年7月）に認められよう。周知のことではあるが、これらの答申や現行の学校カリキュラムにおいて求められている子どもの資質・能力を整理すると以下ようになる。

まず、中央教育審議会答申では、「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことが重視された。「生きる力」とは、①いかに社会が変化しようとして、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力、として定義された。それを敷衍した全人的な力の中に「心」にかかわるものとして「美しいものや自然に感動する心、正義感、公正さ、生命尊重、思いやり、ボランティア精神」が例示されている。

教育課程審議会答申でも、教育課題として、「時代を超えて変わらないもの価値あるもの」を身に付ける、社会の変化に柔軟に対応しうる人間の育成、教育内容の厳選と基礎・基本の徹底といった事項が提示されている。また、教育課程の基準改善のねらいとして、「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」が筆頭に上げられている。

二つの答申に直接「豊かな心」の語は登場しないが、「豊かな人間性」や「感動する心」はもちろんのこと、いわゆる「学力」に属する「学び考える力」や「基礎・基本」も「豊かな心」を形成する重要な要素と見なされうる。例えば、尾田幸雄お茶の水女子大学名誉教授が次のように整理す

る「豊かな心」は、上の二つの答申に即したものと見えよう。尾田氏のとらえる「豊かな心」とは、①自分自身を真剣に見つめる心、②他の人を優しく思いやる心、③美しいものや気高いものに素直に感動する心、④世のため人のため、公共のために進んで尽くそうとする開かれた心である（『教職研修』No.360、2002年8月）。

2 道徳教育を中心とした取組み

先の答申でも「生きる力」をはぐくむため、道徳教育を推進することが提言されていた。また同じく中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」（平成10年6月）においても、「心を育てる場として学校を見直そう」として、小学校以降の学校教育や道徳教育を見直し、その改善充実を図ることが提唱されている。この答申を受けて作成された文部科学省『中学校 心に響き、共に未来を拓く道徳教育の展開』（道徳教育推進指導資料）では、まず「今、学校教育に求められているのは、道徳の時間はもとより、学校全体で生徒の豊かな心を育てることである」とした上で、次のような提案がなされている。①校長の指導性と教職員の協力で魅力ある道徳教育の指導計画を作成し、活用しよう。②道徳の時間はもとより、各教科や特別活動、総合的な学習の時間等においても、生徒の心を豊かに育てる道徳教育の指導を充実させよう。③重点課題については、特にかなめとなる道徳の時間の指導と各教科との関連を図った指導の在り方を工夫しよう。④保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得て、地域に開かれ、学校の特色を生かした魅力ある道徳教育を展開しよう。

また、『中学校学習指導要領解説道徳編』（平成11年文部省）では、道徳教育の目標として「豊かな心をはぐくむ」ことが上げられ、次のように説明されている。道徳教育は、生徒一人一人が人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を培い、それらを家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かすことができるようにしなければ

ならない。そのためには、例えば他人を思いやる心や社会貢献の精神、生命を大切にし人権を尊重する心、美しいものや自然に感動する心、正義感や公正さを重んじる心、他者とともに生きる心、自立心や責任感など、日常生活において豊かな心をはぐくむ必要がある。道徳教育においては、それらを通して人間として生きていく上で必要な道徳的価値を身に付け、固有の人格を形成していけるようにすることが大切である、とされるのである。『小学校学習指導要領解説道徳編』においても同様に、「豊かな心をはぐくむ」ことが道徳教育の目標とされている。

Ⅲ 学校・家庭・地域における取組み

このような道徳教育や「心の教育」の取組みは、当然、学校教育にとどまらず、家庭や地域を含み込んだ取組みに発展していくべきものと考えられる。広島県における「豊かな心を育むひろしま宣言」も、学校・家庭・地域の豊かなかかわりの中で、「ときめき」「ふんばり」「つながる」ことを通した「心の教育」が県民ぐるみの運動として推進されるよう提起したものである。ここで、「ときめき」とは豊かな感動体験が健やかな心をはぐくむこと、「ふんばり」は困難を乗り越えた数だけたくましい心が育つこと、「つながり」はつながりのある生活が温かい心をはぐくむことをさしている。

また論者のかかわった東広島市域での取組みは次のようなものであった。東広島市では平成10年から「東広島・心を育てる教育推進懇話会21」を組織し、3期3年にわたって意見交換、調査、提言活動を行い、実践事例集をまとめた。最初の取組みとして、「何が問題なのか」「心をどう育てればよいのか」等について市民ぐるみの論議を喚起するため、校区ごとのミニ懇話会が開催された。また「心の教育—市民アンケート」を実施し、子育ての理想と現実、つまり「もっともだと思うが、なかなかできない」ことが多く、子育てに際しての価値観が多様化していることを明らかにした。

それを受けて、「心を育てるアピール」が出され、そこでは家庭に対して「子どもと家族全員が守るルールを決めよう」、地域に対して「地域で子どもたちの多様な体験活動を」、学校に対して「学校と市民が子育てでつながる『開かれた学校づくり』を」等々の具体的提言がなされた。最終的に『心の教育実践事例集』がまとめられ、「地域でのホームタウンルールづくり」「あいさつロード」「地域の歴史や自然に親しむ」等の試みが広く紹介された。第3期会長、廣瀬吉夫氏は、これらの取組みを次のように総括している。「心の教育とはなにか。率直に言って、このことを懇話会なりに明確にできたわけではありません。また、常に問われつづけていかねばならないことでもあります。しかし、私たちの懇話会の活動が、何かを求めてこのことにアプローチしつづけてきたことも事実であります。ともすると、心の教育がいわゆるおとな感覚にのみ偏って、おとなのこどもに対する押し付けのみに終わったことはなかったでしょうか。そんなこんなの課題を抱えながらたどってきた道のりでした。したがって、今期でもって心の教育に関するすべての任務が終わったわけではありません。心の教育とは、時代を超えて常に問われている課題であります。」

論者自身のかかわった東広島市域の取組みを評価することは、手前味噌のそしりを免れないが、やはり引用した廣瀬会長の言葉には重要な意味が含まれていると思われる。まず、「心の教育とはこれこれのものである」という定型化を避けている点、「心の教育」がともすれば「大人の望む子どもの心の教育」になっていないかということを開いて問っている点、そして「心の教育」は多様な実践の形をとって行われるものであり、取組みのまとめとして「心の教育実践事例集」の公表紹介というスタイルをとった点である。これらの点は、次に述べる「心の教育」の陥穽とかかわってくる。論点を先取りして言うなら、「心」を実体的なものとしてとらえる「心の教育」の陥穽を避けるためには、上記のような視点が必要になるのである。

IV 「心」の実体化と「心」還元主義の問題

平成8年、10年の中央教育審議会答申をはじめ、様々な「心の教育」の取組みが、今日の教育や青少年の問題状況に端を発することは明らかである。校内暴力、いじめ、学級崩壊、規範意識の希薄化、さらに青少年による残虐な犯罪の発生等、今、社会はこれまでに経験したことのない困難な状況に直面している。このような社会背景のもとで「心の教育」は、問題を「心の危機」としてとらえ、その克服を目指しているのである。

しかし、ここで「心」と「青少年の問題行動」とがそれほど単純な因果関係でとらえられるのか、再検討する必要があると思われる。「青少年の問題行動多発→その原因は彼らの心にある→心の教育が必要」とか、その反転で「心を修復すると→問題行動が解決する」という図式が、はたして今日の事態を言い当てているであろうか。「心をはぐくむこと」の重要性は言うまでもないが、事態は「原因＝心→結果＝問題行動（ないしその解消）」というように単純なものなのであろうか。

「豊かな心」をはぐくみ、「心の教育」を推進しようとする立場からは、その取組みに対する疑いの念とも見なされかねないが、前述のように「心を豊かにすること」が子どもの生の営みにとって不可欠であるがゆえにこそ、次のような指摘に耳を傾けることが必要なのではないか。

小沢牧子氏は『子どもの＜心の危機＞は本当か？』（教育開発研究所、2002年）の中で、まず「子どもの心の危機」という言葉はセンセーショナルなマスコミの取り上げ方によって世に浸透していったと指摘する。そしてその背景には、様々な個人的、社会的現象が、基本的に「人の心」のありようから引き起こされるという「心」還元思想がある、とする。「心」とはいったい何か、実体のない概念をめぐる議論が拡散し、心理主義のムードだけが広がる。小沢氏によれば、心理主義とは、社会的、外的な状況によってではなく内的な「心」によって問題が起こり、「心」を直せばそれが解決の方向に向かうという発想である。

何ごとも「わたしやあなたの心」次第という感じ方、考え方である。事実、1990年代に入って心への強い関心は、心の治療、癒し、カウンセリング、心のケアなどの流行を生んだ。また心理主義の視点に立てば、子どもの行動や意識が社会の反映であるという見方を遠ざけることにもなる。問題行動の原因を探るとしても、家族とりわけ親の在り方が子どもの心に与えた影響というあたりでストップする。小沢氏は、少年による希有な事件をきっかけとして学校現場に登場した「心の教育」が、幼児期の親子関係や家庭の教育力に焦点をあてているのはその典型である、と言うのである。

もちろん、青少年の問題行動の要因に個人の「心」が関与していないというわけではない。逆に、要因を個人の「心」から社会にただ転嫁しても問題の本質は同じである。「すべてあなたの心のせい」という言い方と「みんな社会が悪い」という言い方は、表裏一体のものである。問題は、複雑多様に作用しあう要因を見過ごして、個人の「心」に還元してしまうことである。交通事故が多発する原因を運転者の心構えのみに帰する交通安全運動は、効果が薄いであろう。そこには、当然、交通量の問題、道路設計の問題、信号システムの問題等がかかわっている。

さらに、本来「機能」ないし「働き」としてある「心」を何か実体的なものとしてとらえ、それを正したり、コントロールしたりできるとする発想にも問題がある。子どもの「心」を白紙に例えて、教育はそこに書き込みをしたり、染色をしたりする仕事であるとしたのは、ロック以来の近代教育の基本的な考え方である。しかし、このような教育万能論、楽観主義が成功しないことは、いくら教育者が思い通りに子どもを形作ろうとしても、子どもはその通りにはならず、教育者とは別の人間になるしかないということから、明らかである。比喩を続けるなら、子どもの「心」はどんな芸術家的天分に恵まれた教育者の手によっても粘土のように造形された「豊かさ」を実現することはないのである。「豊かな心」は子ども自身が

生み出すものであり、教育者は自らの「豊かさ」を例示し、それを子どもに出会わせることによって、子どもの「心」の働きを支援するのである。そのような実践の事例を、最後に紹介しておきたい。

V おわりに

ーベルリン市内中学校のキッズ・プロジェクトー

実践例として取り上げるのは、ドイツ・ベルリン市の基幹学校フェルディナント・フライグラート中学校におけるプロジェクトである。このプロジェクトに出会ったのは、ベルリン自由大学との「ポスト近代の教育」をめぐる共同研究の中で紹介されたことによるが、日本の学校教育よりもはるかに困難な「荒れた」状態にあった中学校の再生に成功した試みとして評価される。もちろん、日独間の社会的、文化的差異は無視されえず、直輸入的導入を意図するものではない。ただ、学校を開かれた空間とし、「異質な他者」との出会いの体験を通して生徒の「生きる力」を目覚めさせたプロジェクトの試みは、日本の学校教育において子どもの「心を豊かにする」一つの方向性を指し示しているのではないかと考える。

このプロジェクトが行われたベルリン市クロイツベルク区の中学校は、ベルリンでもっとも多く外国人が居住する区に位置し、したがって生徒の7割以上を多国籍の外国人が占めている。その大半はトルコ人であり、政治難民・経済難民の子弟も多く、自らの国家、民族、文化に対する劣等感、そしてまた、この学校が前期中等教育の学校類型の中で最下位に位置付けられている基幹学校であることからくる劣等感という、二重の劣等感の中で、生徒たちは自信と拠り所を見いだせず、当初、この学校はきわめて荒れた状態にあった。通常の授業は成立せず、暴力や自殺といった破壊的傾向を示していたこの学校で、1990年に「学校に創造性を (Kriativität in die Schule : Kids キッズ)」というプロジェクトが始まる。このプロジェクトは、画家、詩人、演出家、歌手、ギタリスト、グラフ

ックデザイナー、ダンサー、体操トレーナーなど、多国籍の芸術分野のスペシャリストを学校内に定期的・継続的に招き入れ、彼らのもとで、生徒と教師がともに、芸術創作活動を学ぶというものである。こうした数年にわたる努力の結果、生徒たちの自他に対する暴力は次第に収束を見せるに至ったのである。

この成功の理由は、4点にまとめられる。

まず、第一に、芸術教科の担任がこの創作活動を行うのではなく、また、学校外の芸術家を芸術の教師として採用するのでもなく、第一線で活躍する現役のスペシャリストが毎週学校外からやってくるということである。そこには、定型的学校文化とはときに対立する芸術の逸脱的エネルギー、異質性の作用が認められる。また「本物」のもつオーラのカも大きかったとされている。

第二に、外国人であるというハンディを背負っている場合ですら、芸術活動のみによって身を立てている「大人」に出会うことで、生徒たちが自己の存在価値と可能性に気付いた点である。ある生徒は次のように語っている。「僕らは芸術家たちのところで本当に生きるってことを学んでる。芸術家たちはいつも危険と隣り合わせで生きているけど、あきらめないんだ。芸術家たちは、何か思いついて作品を作ったときにしかお金をもらうことができない。それが僕に試してみる勇気を与えたんだ。」

第三に、教師が生徒とともにスペシャリストから試行錯誤を繰り返しながら芸術創作活動を学び、生徒と同じ生身の人間としての姿を生徒に見せることで、硬直した「教師-生徒」関係を再構築しえた点である。それは次のような生徒の言葉に示されている。「僕らの先生がどうすりゃいいか分かんなくて彼(彫刻家)に聞いたとき、最初は俺たちも笑ったよ。そりゃあすごく滑稽でうれしかったよ。それでも先生なのかよって。でも今じゃ当たり前前のことだよ。先生だって人間なんだ。」

そして最後に、自他に対する暴力を手段として

いたために失敗していた子どもたちの自己表現とコミュニケーションを、芸術的創作活動という新たな手段を提供することで可能にしえた点である。昨今の残酷さを増してゆく青少年たちの暴力、あるいは流行の少女たちのファッションも、「本当の自分のダイレクトな表現」を求める欲求の現れかもしれない。こうした傾向は、自分を上手に表現するための手段を持ち合わせておらず、そのために他者とのコミュニケーションがうまく機能しなくなったことに対する反動とも見なされる。このようなことを考えると、ありのままの自分や、個性的な自分だけの体験といったものを、しばらくの間寝かせ熟成させておくか、あるいは、それを表現する適切な手段を獲得するということが必要なのではないかと考えられる。自分の経験が核となり、徐々に心の中で暖めていくことで、それぞれの個性は結晶化していくのではないであろうか。

確かにこれらのことは、資金的に支援するBMW財団の存在なしには不可能であったろう。しかし、本論の「心を豊かにする」ことが、まず人が生きつつあるその営みにおいて「生を支える基盤」を貯え豊かにする教育であるとするならば、紹介したキッズ・プロジェクトはその成功の一事例として位置付けられる。

今日、大人の子ども化・子どもの大人化というボーダーレス状況の中で、子どもにとってのモデルがなくなったことが指摘されている。キッズ・プロジェクトにおいて、学校外からやってきた芸術家の中に大人の「すごさ」「真剣さ」を見いだしたということは、子どもにとって貴重な体験になったと思われる。また、芸術という活動の特質として、その「すごさ」が子どもにとって手の届かないかけ離れたものではなく、ある部分模倣可能な、自分自身でもその「すごさ」を感じることでできるものであったことも成功の要因である。さらに、学校における「教師-生徒」関係の変容という観点から見ると、教師と生徒がともに学び活動することの意味も再度強調しておきたい。プロジェクトにおける「教師-生徒」関係は、

大人社会の事柄を教師がまずかみ砕き、飲み込みやすいようにして子どもに提示するという、近代教育が前提としてきた教師の位置付けを越えるものであった。中学・高校の段階になれば、芸術的な諸活動の中で生徒の方が教師よりも上手であるといった逆転現象も起こりうるであろう。その際に、たとえ一時的にであれ、教師が教師としての体面にこだわらず、失敗もし恥もかく人間になれるならば、生徒たちのまなざしも教師を見るまなざしから人間を見るまなざしに変わってくるかもしれない。「心を豊かにする」教育が、子どもたちの人間としての生の営みを支援するものであるなら、学校における教師の役割も自らの生の営みを子どもたち提示し、出会わせる責任性とともにあると考えられるのである。



教育けんきゅう 第30号

特集 豊かな心をはぐくむ

平成15年3月発行

広島県立教育センター

〒739-0144 東広島市八本松南一丁目2番1号

TEL(0824)28-2631

FAX(0824)28-7100

<http://www.hiroshima-c.ed.jp/>