

教育の目的をどう設定していくのか

-対話的授業論のためのメモ 5

宮崎清孝

要約

教育の理論は、「21 世紀に生きる子どもたちにはこれこれの能力が必要」など非常に大きなところ（大状況）に目的を設定し、「したがって教育はこれこれであるべき」とそこからやり方（教育の方法）を「べき」論で下ろしてくることが多い。これは「演繹型」（刈谷 2019）の思考であり、教育実践の現実から切り離されている。この問題点は、それが実践の経験と結びつくことなく上から降りてくるため、学びの理論で言う「注入主義」によって実践の場に押しつけることになり、本当には理解されず実効のないものとなる点にある。学習指導要領もそれであって、だから新しい学習指導要領のたびに、教師は新しい「目的」「考え方」の“学習に追われる”ことになる。学びが、子どもが自らのそこまでの経験に基づいて出してくる「問い」から始まるように、教育の「目的」も豊かな教育実践での経験の積み重ねの中に様々な可能性を発見し、個々の人間が一人の主体として「いい」と感じることを他者と関わらせながら探り、作り出していくことで、はじめて意味も、実効性もあるものとなる。その意味で、教育の目的とは、教育に関わる人間が教育について持つ根源的な問いである、といえよう。

1, 問題-教育目的設定の仕方への違和感

いわゆる教育関係の本を読むと、教育の大きな目標が掲げられ、それを実現するにはこれこれの教育方法が望ましい、と書かれていることが多い。いわく 21 世紀に生きる子どもたちに必要なスキルはこれこれ、民主的な主体として生きていくためにはこれこれが必要、そのためには教育はこうあらねばならない、といった具合だ。どうもこういう、「大きな話」から出発する論の進め方に、違和感を感じる。

いわれている内容自体についてではない。中身については、細かく見ればいろいろ突っ込みどころはあるだろうが、まあ結構、というか大変結構なものであることが多い。曰く、自律的に活動できる、異なる考えを持つ人たちとコミュニケーションできる、等等。

中身に問題があるからではなく、というよりもむしろ中身に問題がないからこそ、いわば誰もが反対し得ない「絶対的な正義」であるからこそ感じる違和感である。つまり「絶対的な正義」がまず設定され、そこから、だからこうしなくてはならない（ということは、現実の教育はそれができてない、ということが含意されている）、と演繹的に教育が語られ、

批判されることへの違和感である。直観的に、何だか「上から目線」であり、教育の現実がない、実践の経験と無関係に話が進んでいると感じる。

この違和感を分析してみて、そこに重要な問題があることが見えてきた。以下、それについてのメモである。

はじめる前にもう一つ。「絶対的正義」というか「大きな話」を目的としてまず設定しておいて、そこからそれにあうものとして教育論・授業論を具体的に展開していく、この演繹的な方法は、教育について理論的に語るときにはやりやすいのだ。私自身がそう感じる。だがそのやり方はまずいのではないかと思うようになりつつある。だが、ではどんなやり方で目的は設定されるべきなのか。目的をどう考えるべきなのか。それがまだよくわかってない。以下はそれを探るためのものでもある。

したがって、以下では「私が教育の目的として何がよいと考えるのか」を扱うのではない。また「よくいわれている教育目的の批判」でもない。「多くの教育理論での教育目的の設定の仕方」の検討であり、それに重大な欠点があるという指摘である。

2, たとえばどんな「大きな話」が使われているか？

まず現代の教育についての語りでどんな「大きな話」が目的として使われているのかみていこう。一つはいうまでもないが「学習指導要領」である。“新しい”学習指導要領にはこうある。だから、授業をこれこれに変えていかななくてはならない、という形はよくある。むろんその気になれば、「学習指導要領」はさらにその上位の、法律である「教育基本法」で正当化される。

だが現代では「学習指導要領」さらにはその上位法としての「教育基本法」自体が、さらに別の「より大きい話」に繋がるとされ、それによって正当化されることがある。代表的なものは経済協力機構(OECD)の DeSeCo(Definition and selection of competencies)プロジェクトによって規定されたキー・コンピテンシーである(文部科学省, 2015 より)。以下の3つ。

自律的に活動する能力

異質の集団で交流する能力

相互作用的に道具を用いる能力

なおここでコンピテンシーとは、「社会生活において人が本来持っている知識をどれだけ実際に行動に移して活用していくことができるかの力」(グリフィン・マクゴー・ケア『21世紀型スキル』の「本書を読む前に(編訳者からのメッセージ)」より)等と説明されてい

る。

なおここで紹介した著作の題名のように、この種の目的は現在の子どもたちが大人になったときの社会がどうなるのか、そしてそこではどんな能力が必要とされるか、という予想に基づいている。それは現在の社会と異なる能力が必要であり、現在の学校とは違う教育が必要である、というわけである。

ちなみに OECD のより最近のプロジェクトは Education 2030 と名付けられ、「2030 年という近未来において子どもたちに求められるコンピテンシーが検討」されているのだそうだ (OECD, 2018)。

ちなみにそこでは「急速に変化する世界における新たな解決策の必要性」が予測されているが、それは

- ・ 気候の変化、天然資源の枯渇
- ・ 科学の発展に伴いうる破滅的な変革
- ・ 経済的な相互依存による不確実性
- ・ 移民、多様化、
- ・ 格差の増大

があげられている。これは 2018 に発表されたのだが、残念！2030 年どころかわずか 2 年後の国際的危機の予測すらできなかった（パンデミック！）。

まあそれはともかく、目的については、上の 3 つのコンピテンシーに加えて

- ・ 新たな価値を創造する力
- ・ 対立やジレンマを克服する力
- ・ 責任ある行動をとる力

をあげている。

他にもいくつかあげておこう。アクティブ・ラーニングをタイトルとしたある本（渡部 2020）では、「民主主義社会に生きる市民」としての能力・資質に焦点を当てている。「自立的学習者への道は、そのまま市民社会を支える「自律的市民」としての資質形成にも繋がっていく。（中略）アクティブ・ラーニングの経験は、そのまま参加型民主主義の運用経験に通じている。民主主義を構成する要素は、民主主義の思想であり、民主主義制度であると同時に、理念を具現化するものとしての「手続きと運用」だからである。」ちなみに筆者のいう「アクティブ・ラーニング」とは、学習時に何か身体を動かして活動するといったものであり、たとえば昆虫について調べ（「調べ活動」）、その結果を昆虫の扮装をして発表する（「なってみる」活動とのこと）というようなものであり、筆者が「思想」というよりは「手続きと運用」に焦点化しているのは理解可能ではある。

また「対話」を題名に置いたある本（河野 2014）ではコミュニケーション能力の必要

性をいうが、その言い方が「現代の日本では強く求められている」とこれまた大きく出る。

「現代の日本では、コミュニケーション能力が以前よりもはるかに強く求められていると言われます。・・・理由は、現代社会では、人々を権威によって統制することができず、人々をまとめるのにも理由に基づいた説明と説得が必要とされるようになったからだと考えられます。」といている。なおこの筆者にとって「対話」とは、「説明と説得」の手段である（が私はそう考えない）ということを確認しておく。

3, これらの理論での目的についての問題は、議論の立て方にある一演繹型思考

ここにあげられている目的の中身それ自体は、既に述べたようにおおざっぱに言えば「大変結構」なものばかりである（少なくとも私にはそう思える）。「自律的に活動する能力」であれ「コミュニケーションの能力」であれ、どれをとっても反対する理由はない。と同時に、これらの能力が「現代社会」であるいは「21世紀」に特に重要になっているわけでもないだろうとも思う。また現在の教育で、こういうことを目指している人たちがいないでもないだろうとも思う。

では、これらの目的を目的として受け入れ、その内容を検討しつつ教育について考えればいいのかというと、それは素朴に過ぎる。というのも、これらの内容はその個々の内容の善し悪しとは別のところで、その権威を獲得しようとするものだからだ。つまり、それは「現代の日本で強く求められている」から、また「これから生きていく子どもたちにとって必要だから」、あるいは「民主主義社会（という正義）の実現のためには重要だから」ということで、その目的としての“権威”を獲得しているのだ。

三段論法ふうにいえば、まず大前提として、「社会はこうである（こうなる・こうであるべきである）」という「大状況」が設定される。

次に小前提として、「その社会ではこれこれの能力（知識・技能・コンピテンシー）が必要である」とされる。

最後に結論として、「必要なそれらを獲得するために、これこれの教育（のやり方）が必要である」となる。

なお小前提と結論の間に、「現在の教育（のやり方）では、これらの目的はできていない」という主張が暗黙のうちにあることは重要である。そもそも大前提としての大状況が持ち出されるのは、現在の教育のやり方の批判と、新しいやり方の売り込みを目指したものであるから当然なのだが。

つまり既存教育理論の問題点は、個々の目的の中身ではなく、目的についての議論の立て方である。これを、もしかしたら荻谷（2019）の「演繹型思考」という言葉で特徴付けられるかもしれない。これは荻谷が日本の教育政策の立て方、より具体的には学習指導要領の

設定の仕方を特徴付けた言葉である。教育制度に限らず、日本では官僚が「外来の知識の学習を頼りに、そこからの演繹的な思考にもって導き出される理解に基づいて制度を」作り出していた (p.282)。そこでは「現実の社会現象から観察され集められた経験＝データを元に理論化を進める、帰納的思考を不可欠とする社会科学的知識よりも、既にできあがった法体系につての理解を進め、解釈を深める法学的知識が基礎になった」 (p. 283)。荻谷はこの思考型が現在の学習指導要領の設定まで一貫しているという。

荻谷の「演繹型」は、上の引用でも明らかなように、「法体系」から下ろしてくる、という意味合い、法学の論理についてのものである。法に準ずるものとしての学習指導要領の分析にはその意味合いで十分だろう。一方、ここで問題にしている諸理論は、「これからの社会」あるいは「現在の社会」の（あるべき）姿から出発している。しかしそれは、「あるべき」「なるだろう」姿を問題にしている、現在の教育実践から出発していないという点では、やはり「演繹型」というべきだろう。そもそも 2030 年にしても（あるいは現代社会で必要なものは、といった問いにしても）、当為（べき論）を語るものであり、帰納的に導出できるはずはない。これらの諸理論を読んで「上から目線」だと感じるのは、つまりそれが当為（べき論）としての大状況から、こうあるべしと下ろしてくる、演繹型の思考をとっているからである。

4, 「演繹型思考」による目的設定の致命的な問題とは—結局「注入」主義になる

これらの議論の立て方が「演繹型思考」だとして、そしてそれは上から目線として感じられ不愉快ではあるが、そのような感情的な問題とは別に、実はもっと大きな問題点が、これらの議論の立て方にはある。それについてみていくために、もう一つ荻谷から概念を借りよう。荻谷は「演繹型思考」は日本の教育政策決定の過程で常に「欠如理論」と一緒になって働いていると指摘する。これまでの教育で「達成できていなかった能力や資質」が「欠如態」であり、これをあるべき規範として祭り上げ、そこからの課題設定の仕方として、「演繹的思考」が働くというのだ。とりわけ日本の戦後の教育政策決定過程では一貫して、「主体性」が欠如していてそれをいかに育成するか、ということが問題にされてきているという (p. 265)。

荻谷の分析は、戦後この「主体性」についての欠如理論がどう変化してきたか、それとともない演繹的思考による教育政策がどう変化（あるいは変化しなかったか）したかということを追っている。以後ここではこの「欠如理論」という言葉を借りて（つまり荻谷の概念とは別に）、私なりに考えてみよう。すると、上であげたような教育理論が演繹型で設定する目的は、現在の教育には欠けた、欠如したものとして捉えられていると考えられる。これらの理論では「これからの社会」あるいは「現在の社会」の（あるべき）姿から、それを可能にする知識・技能・コンピテンシーが設定され、それを実現するための教育の姿が探ら

れ、提案されている。上に書いたようにここには、「現在の教育はそれらの「知識・技能・コンピテンシー」を育てていない」「現在の教育の中にある子どもたちには、それがない」ということがそこには隠れた前提としてあるからだ。

しかしでは、「欠如理論」の問題点は何なのだろうか。私の読むところでは、この論点は苅谷によってあつかわれていない。現実から帰納的に出発されていない、という批判があり、それはもっともだとして、しかし欠如理論それ自体の問題点は何なのか？

繰り返しだが、ここでの「欠如」とはこういうことだ。「これからの社会」あるいは「現代あるべき社会」では「これこれの知識・能力・コンピテンシーが必要」。だが今の教育にはそれを育てるやり方がない。したがって、新しいやり方を入れる必要がある。

ここにある問題点は、教育のやり方というよりは一人の子どもの学びのレベルに置き換えてみると、ずっと見やすい。子どもの将来に「これこれの知識・能力・コンピテンシー」が必要だ。しかし現状の子どもの中にそれはない。だからそれを入れなければならない。

これは典型的な「注入主義」の論理である。学ぶべき情報を（知識を、技能を、コンピテンシーを）学び手に注ぎ込んでやれば、中に入り、それが学ぶことだ、という考え方だ。だが注入主義は、学びの論理として既に破綻している。学び、わかる、という活動は、学ぶ者が既に持っている経験・知識と新しい情報を学び手が自分で結びつけることでのみ可能である。あるいは新しい情報が既に持っている経験・知識を学び手が自分で組み直すことが学びである。既にある経験知識と無関係に、また「教える側」の都合で、新しい情報を入れることはできない。これは構築主義と言われる、現在の認知理論からの学びの基本的な考え方である。さらに私達の対話理論的な見方を付け加えれば、各人が持つユニークな問いは、それぞれの持つ経験知識から出てくる新しい探究である。それぞれの経験知識があるから、ユニークな問いが生まれ、それが関わり合って新しい学びがすすんでいく。

いやこれは子どもの学びについてのものであり、それに対して問題になっているのは新しい教育のやり方で、それは「構築主義」的なものを目指すのだ、という反論があるだろう。だがそれは成り立たない。子どもの学びの場合の議論で対象となるのが、認識主体としての子どものいうシステムであるのに対して、こちらは教授学習のシステムが対象となっている、という点が違うだけだ。そのシステムには学ぶ子ども、教える教師が構成要素としてある。そしてそんなシステムを変える（システムが“学ぶ”）に際しても、システムになるものを入れていく、という“注入主義的”発想では駄目なので、システムの中に既にあるもの（システムを構成する人々、人々の持つ経験、慣習等の形でシステムに体现されたシステムレベルの経験、知識）を活かしつつ、それと新しいものをつなげていく、また新しいものによって既存のものを組み替えしていく、という形でのみ、システムは変わり得るのだ。

一般論でなく教育のやり方の場合、このことは構成要素たる教師について焦点化すると明確だろう。「今度は構築主義的な学び方」になるような「教え方」にするのだ、ということになったとして、前提として「これまではそうでなかった」「教師の中にそういう教え方のタネ、可能性になるものはなかった」ということになり、教師に対して新しい教え方を注入する、ということになる。実際これが、これまで学習指導要領で「新しい教育観」が提案されるたびにおこっていたことである。そのたび毎に、教師はわかったようなわからないような“教育観”、“学習方法”を研修させられている。

現在の教育理論で一般的な目的-教育の姿、という論の立て方の問題点はそこにある。それが演繹的に打ち出してくる「あるべき」「知識・能力・コンピテンシー」、そしてそれを実現するための「教育のやり方」は、それを学ぶべき子ども、また教育システムが既に持っている経験・知識と無関係であり、つまりは外から注入されるものになってしまう。そしてそれでは、子どもにしても教育システム（及びあるいはその構成要素である教員）にとって「わかり」「学べる」ものにはならない。

5、ではどういう道筋があるのか—実践の具体からの出発

つまり教育についての「目的」「やり方」は、教育についての具体、つまり教育実践の蓄積、実践者達の持つ経験と関係づけられることで作り出されなければならないのだ。実践者の蓄積の中から作っていく、あるいは外から発想が持ち込まれてくるにしても、経験と関係づけることで吟味され、作り直されなければならないのだ。

ここで一度荊谷に戻り、彼がどうすべきだと考えているのかみておく。彼にとって大事なものは教育目的として日本で一貫してあげられていた「主体性」概念に、演繹型故の空虚さを克服して内実を与えることだ。そのためには「具体からの帰納」が必要となる。これには二つあり、一つは、「具体的な経験からの帰納」を、「実証研究」ふうに行うことである。たとえば「福島第一」の事故をめぐる様々な関係者の動きの中から、「主体性」とか、それにかからんで言われるような「知識・能力・コンピテンシー」の具体を明らかにする、という道筋である。

もう一つ、彼は日本の中に具体、生活経験の中から育まれてきた「主体」観があった、と考える。天野（1999）の規定する「生活者」という概念である。そこに例としてあげられている「思想の科学」共同研究「身上相談」の引用を用いて簡単に述べておくと、「人々が自分自身のおかれた小状況の決定者になること、小状況を自ら動かしていく主体になることの中にしか、歴史の原点はあり得ない（後略）」（341）、というところが「生活者」概念をよく表しているように思われる。「生活者」という概念をさらに検討していくことで、日本という状況に置ける「主体性」の意味が具体的になる、というわけである。

興味深い考えではあるが、苅谷の中には2つ見逃されていることがある。まず、どちらにしても彼の場合、「目的」への注目はあるがそれを実現する「やり方」（教育の仕方）については言及がない。あたかも、「目的」が設定されれば、適切な「やり方」は自ずとでてくる、と考えられているかのようである。だがこれは違う。「目的」を“具体的に”検討するのは、それを実現する「やり方」の具体的検討と切り離せない。たとえば「生活者」を「目的」として検討するとしたら、その検討の中には「生活者」が社会の中でどう育ってきたのか、という問題が欠かせない。そしていうまでもなくこれは教育のやり方の問題である。

もう一つ、彼は「生活者」という日本のいわば草の根に目を向けながら、なぜか教育の世界の草の根ともいべき実践者達、大状況をめぐる議論とは無縁のところ、教室の中で授業を子どもたちと共に作り出し、自らの経験を積み上げていっている実践者達とその経験への着目がない。

もちろん、私達はここから、積み上げられつつある実践者達の事実と経験から出発すべきだ、と私は考えている。これには、実践の積み重ねの中から「目的」やそのための「やり方」がじょじょに明確になり、言語化されていく、という方向もあるだろう。だがそれだけではなく、理論的な概念が外から持ち込まれる場合も否定することはない。というのも、「目的」は現実とは離れた「理想」が導く、という面があるからだ。ただその場合も、理論的な概念が現実の実践の中に可能性としてあることが示されることが必要で、それがなく「正しいから」という理由で導入される場合には、先に述べたように注入になり、実効性のあるものとはならない。さらに理論的な概念が現実の実践と結びつけられる中で、さらに変わっていく（発展していく・中身が充実していく）ようなことが起きないと、真に結びついたとはいえず、概念の単なる当てはめで終わってしまうだろう。

言葉にしてみると、

「今私が（あなたが）「なんとなく気持ちいいということで」やっていることって、実はこういう「大事なこと」に結びつくよね。」

「今私は（あなたは）「自覚的には」こういうことが教育にとって大事だと思っているけれど、実はそれって、その裏にはさらにこういうことがあるよね」

こういう会話（対話—お互いに変わっていく、という意味で真の対話）をほかの（ときによっては似たようなものをいいと思い、ときによっては一見そうでない）人と交わし合う中で、だんだん「目的」「それに対するやり方」がわかってくる。で、それに基づいてさらに実践を重ね、また変わっていく。という、ある意味すっかりしない試行錯誤の過程が、「目的」の設定の過程なのだろう。

6. 最後に—自己からの出発

ところで、問う人がいるだろう。「実践から出発」というが、実践にもいろいろあるだろう。どの実践から出発するのか。その判断基準は何なのか？ 何らかの意味で「よい」と感じることから出発するのだろうが、その「よい」という基準は何か？

これに対する答えは、「自分がとりあえずよいと感じるもの」ということしかない。その判断を合理化するために、何らかの外部的な基準を持ち込んだら、それは結局、ここでみてきた「演繹型」の「欠陥理論」ということになる。

このことは、特に研究者にはなかなか積極的にとりにくい態度である。研究者は、特に科学の研究者は、「客観的である」ことを常に心がけているのだが、この種の「自分から」というのはそれと反対のように思われるからだ。しかしそれは研究者の存在意義である事実の追求（認識）と、「目的」の設定というものが違うカテゴリーに属するということを忘れた議論だ¹。「目的」の設定は多少とも自己の生き方に関わることであり、何をよいと感じるか、ということも同じである。したがって、そこには「自己」「主体」が明確に顔を出さなければおかしい、ということになる。

「自己」「主体」から出発する、といっても、その「自己」「主体」は抽象的な、唯我独尊的なものではない。というのも、ここで想定している「自己」「主体」はつねに何らかの具体的経験の歴史を背負っているからだ。そして具体的経験の歴史を背負っているということは、他の人たちとのやりとりを背負っているということでもある。他者と関わり、変わることを当然のこととしつつ、自ら責任をとる主体としての自己として、具体を積みあげ、それについて考える。そこに、私の「目的」が出てくる。

私達の対話論・問い論をここで用いれば次のようになるだろう。「問い」とは何かについて、自分の経験知識に基づき出てくるある方向性を持った探究である。とすると、教育の「目的」というものは、「教育」について私が持つ「問い」そのもの、ということになるだろう。

グリフィン・マクゴー・ケア（編）． 三宅なほみ（監訳）．21 世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち．北大路書房．

刈谷剛彦（2019）． 追いついた近代消えた近代：戦後日本の自己像と教育． 岩波書店．

河野哲也（2014）．「こども哲学」で対話力と思考力を育てる． 河出書房．

文部科学省(2015)． 参考資料．

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afielldfile/2015/09/04/1361407_2_3.pdf(2020/5/13 アクセス)

OECD (2018)． 文部科学省（訳）． 教育とスキルの未来． 中等教育資料． 平成 30 年 5 月号． 92-100．

渡部 淳 (2020). アクティブ・ラーニングとは何か. 岩波書店.

PS.

教育と言うとき、人が連想するのは「公教育」であり、「目的」も現在そうであるように国家レベルで決められたものを連想する。したがってここで論じたような個人個人のレベルで「目的」を云々することをきわめて観念的で現実性のない議論だと受け取る向きもあるだろう。公教育での「政策」としての決定過程については、また別の話として論じられる必要があるが、ただしその場合にも、そもそも一人一人が「目的」をどう決めていくのか、というここで論じた過程はその基礎として有効なはずである。またそもそも国家が決めればそれが具体的な実践の過程で目的として有効に働くのではなく、それを個々の実践者がそれぞれの状況の中でそれぞれの経験知識と結びつけ、自覚的かどうかはともかく、また私個人が賛成できるものかどうかも別として、それぞれの目的を作り出し、それによって実際の授業は成立する。本稿はその過程に焦点を当てているので、理想論的観念的な「べき」論とは違うことを目指している。

¹ この混乱の典型が前に引用した河野(2014)の一節で、「「現代の日本では、コミュニケーション能力が以前よりもはるかに強く求められていると言われます。」と、コミュニケーション能力を「私は求めます」ではなく、「現代日本」なるものによって求め「られて」いる、と「言われている」と書かれている。主体の関与を徹底的に排除するのが、アカデミー的には正解なのだが、この態度で教育を語ることは、ご本人達の主張する民主主義的な態度とは真逆に、上から目線になるのだ。