

## まえがき

### 本書の内容紹介

教師は「何をどう教えるか」という教育方法のハウ・ツーに関心を持っているが、子どもの学びは教育方法の基盤である教師の「心」に大きく左右される。そこで、教師の「心」に関わる「授業に臨む姿勢」「教育観」「思考観」「人間観」に焦点を当てながら、教師の「心」の在り方を具体的に論じるとともに、子どもに「心」を育むための具体的な方法にも言及する。

### 本書のキー・ワード

教育観、思考観、人間観、観得と形成、生命と精神、心情と精神、捨我と執我、指示的思考と概念的思考、授業に臨む姿勢、「させる・させられる活動」と「する活動」、体験、目標、題材の条件、段階的支援、クラーゲス。

気が重いとか、ブルーな気持ちなどと言っても、心は物ではないので形も色も重さもない。直接見たり、持ってみたりすることもできない。また、自分で気づくこともあるが、気づかないことも多い。自分が認識できなくても、自分という生命がダメージを受けているときもある。心は、つかみどころがないと言えない。だから、いろいろな解釈が成り立つ。しかし、心はよく分からないものだろうか。本書は、心の正体に迫りながら、子どもの学びを左右する教師の心の在り方、子どもの心の育み方に言及する。

教育の主たる目的は、人格の形成とされる。「豊かな心」と言ってもよい。人格は屈強な身体でもなければ、知識（それも識）の量でもない。健やかな身体や、豊かに生きるための知と識は必要である。読み書きや計算の能力は必要であるし、道具の使い方も覚えなければならない。人や物や自然との関わり方も身に付けなければならない。引き継がれてきた文化も学ばなけ

ればならない。子どもは学校や家庭など、さまざまな場所で多くのことを学ばなければならない。

人格の形成は、心と不可分な関係にある。よって、教育の最重要キーワードは「心」である。教師が心をどのように考えるかで、子どもの心は豊かにもなれば貧しくもなる。同じ目標、同じ題材でも、教師の心に対する考え方によって子どもの学びの質に大きな差異をもたらすことを自覚しなければならない。

例えば、漢字の習得を考えてみたい。漢字を書けるようになることが目標なら、訓練的に繰り返しながら暗記させて書き方を覚えさせる方法もあれば、象形文字としての漢字の意味をひもときながら結果的に書き方を覚える方法もある。どちらの方法でも、漢字を正しく書けるという目標は達成できる。しかし、前者と後者の方法では、子どもの学びに決定的な違いが生じることは説明するまでもない。

文部科学省も、「豊かな心」の育成を重視している。しかし、文部科学省は「豊かな心」として、「生命や人権を尊重する心」「自然や美しいものに感動する心」「正義感や公平さを重んじる心」「勤労観・職業観」などを挙げているが、「心」そのものをどのように考えているのか、どのようにすれば心を豊かに育むことができると考えているのかはよく分からない。学習指導要領では教科・領域の目標と内容が示され、教科書も作成されている。各論である教科・領域の目標と内容がふさわしいかはさておき、各論及び教育活動全体を根底で支える心の考え方を示していないのが不思議でならない。

文部科学省が重視している、生きる力、学びに向かう力、思考力、判断力、表現力、人間性、主体性なども「心」を抜きには考えられない。しかし、これらについても深く掘り下げた言及はない。これらの重要なキーワードを教師がどのように考えるかによって、子どもの学びの質は大きな差異を生むはずなのに、なぜ詳細に整理して提示しないのだろうか。

教師は、教育基本法で定められている教育の目的・目標や学校・学部・学年・学級などの目標よりも、日々実施しなければならない授業に主たる関

心が向きがちである。授業は具体的な教育内容（題材）と具体的な指導方法（支援）によって展開されるので、具体的にどのような教育内容（題材）と指導方法にするかが重要であることは言うまでもない。どのような題材と指導方法にするかは、教師にとって切実な問題である。そこで、教師の主たる関心が題材と指導方法に向くのは否めない。

残念ながら、教師は一コマ一コマの授業の教育方法を左右する自身の心を不断に問い返すことに興味・関心があるとは言えない。教師の心とは、教師の「雰囲気、授業に臨む姿勢、教育観、思考観、人間観」である。（以下、本書における教師の「心」は、教師の「雰囲気、授業に臨む姿勢、教育観、思考観、人間観」を意味する。）

学校のあらゆる教育活動は心を有する教師と、同じく心を有する子どもによって営まれる。教科・領域によって学習内容は異なるが、心が共通する基盤となる。教師の心は子どもの学びに直結し、子どもの学びの質を大きく左右する。

機械的かつ効率よく知識を覚えたり、訓練的かつ鍛錬的に身体を鍛えることを目的とするなら、教師の心は問題にならない。しかし、教育は各教科・領域固有の知識の修得に留まらず、「豊かな心」に裏づけられた人格の形成と一体でなければならない。「豊かな心」は道德などの教科で育まれるものでなく、全ての教育活動で育まなければならない。全ての教育活動を支えるのは、教師の心である。

各論たる授業の教育方法は、教師の個性や考えを活かしながら多様に追求されるべきである。しかし、心をはじめ、生きる力、学びに向かう力、思考力、判断力、表現力、人間性、主体性などをどのように考えるのかによって子どもの学びに大きな差異をもたらすならば、これらのキー・ワードに関わる理論的な整理は不可欠である。教育は具体的な活動によって展開される以上、教育方法論は重要である。授業の本質に関わる心の考え方は、教育方法を支える教師の心に直結する。よって、教師の心の見直しは教育方法の見直しに直結する。

研究者も授業を担当する教師も、狭義の授業論・教育方法論に陥っていないだろうか。教育方法を心にまで深く掘り下げて議論しなければ、学びの本質は見えてこない。心といっても、ピンとこないかもしれない。人間に心があることを否定する人はいないだろう。では、心とは何だろうか。動物や植物にも心があるのだろうか、人間と動物の心は違うのだろうか。心はどうあるべきだろうかなど、心に対する興味は尽きない。

心の特徴や本質を、明快に説明できる人はいるだろうか。多くの人は心に対して、漠然としたイメージしか持っていないのではないだろうか。曖昧と言えば曖昧である。教師も例外ではないだろう。教育活動の基盤である心をどのように考えて実践しているかを説明できる教師は、ほとんどいないと思われる。

教師自身の心に関しては、残念ながら、セクハラ、パワハラ、道路交通法違反などがときどき報道によってクローズ・アップされているのは周知の事実である。いじめも、保身や責任回避のためか真相究明をせずに隠蔽し、第三者委員会の設置を求められる不誠実な学校や教育委員会が後を絶たない。これらがあってはならないことであることは、誰でも理解できる。教師によるこれらの負の事例は、教師の執我としての自我によってもたらされる。執我は、エゴイズムである。

一方、「活動あって、子どもの学びなし」の授業が皆無であると断言できるだろうか。授業に関わる教師の心の在り方が、クローズ・アップされているだろうか。もっと焦点を当てて、徹底的に見直すことが必要である。

残念ながら、特別支援教育分野でも学会における授業論はメジャーではない。子どもの学びは授業を通して行われるものなので、学校や学会などにおいて、教育方法論それも教師の心の在り方にまでつなげた本質的な議論が活発に展開されることを切望する。

教師の心の在り方といっても、抽象的かつ漠然としたイメージしか浮かばない人が少なくないと思われる。そこで、本書では教師の心の在り方として、「教師に求められる姿勢」を明らかにするとともに、教師の精神が自身

の自我にとらわれる執我ではなく教師が自身の自我を抑制する捨我でなければならないこと、概念の範囲でしか捉<sup>とら</sup>えることができない概念的思考ではなく、ありのままに捉えることができる指示的思考でなければならないこと、子どもが教師に「させられる活動」ではなく子どもが主体的に取り組む「する活動」でなければならないこと、教師が考える枠に子どもを誘導する「直接的支援」ではなく子ども自らが気づいて解決できる「段階的支援」でなければならないことなどを具体的に明らかにする。これらは絶対的なものではないが、教師の心の在り方を具体的に考える一つの材料になればありがたい。そして、教師の心の在り方が変わることによって、教育方法の基本的な考えや具体的な教育方法も本質的に変わることができる。授業論は、教師の心の在り方にまで深く掘り下げてこそ子どもの学びに迫ることができる。

本書は、授業を支えている教師の「心」をテーマにしている。本書は主として、ドイツの哲学者ルートヴィッヒ・クラークス（1872-1956）の考えに依拠している。

世界が、人間を「体と心（精神）」の1層からなる一元論に支配されているのは否定できない事実である。教師の大半も自覚することはないと思われるが、人間を「体と心（精神）」と捉えていると思われる。一方、クラークスは、人間の生命は「体と心情」からなり、その生命に後から「精神」がちんにゅう闖入したと捉えている。そして、精神には生命を躍動させる働きもあれば、逆に生命を脅かして荒廃させる働きもあるとしている。この生命層と精神層の2層からなるとするクラークスの二元論は、決してメジャーな捉え方ではない。

人間を「体と心（精神）」とする考えになじんでいると、その価値観がじゃまして、人間を「体・心情、精神」と捉える考えを理解するのは容易でないかもしれない。まして、「心情」と「精神」の違いは難しいかもしれない。しかし、子どもが学びを創造するためには、クラークスの考えが不可欠であると確信している。そして、子どもの学びに対して決定的な鍵を握って

いる心情と精神の働きを理解してこそ子どもの学びがほんものになり、人間や社会を創造的で豊かな地平へ導くことが可能になると確信している。

なお、本書では広義において心情と精神を合わせて「心」としている。区別する場合は、「心情」「精神」としている。

最後に、本書及び既刊の拙書が教師の「心」の在り方を考える一助になれば幸いである。教室の子どもたちが瞳を輝かせ、生命が躍動することを願いながら。

授業を支える教師の心

---

目 次

まえがき	i
------	---

序 章 なぜ教師の「心」が問題なのか	1
--------------------	---

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| 1 教育方法論に偏重している                 | 2 |
| 2 指導技術論にとどまっている                | 4 |
| 3 教育方法論や指導技術論に欠けている教師の「心」の在り方論 | 5 |
| 4 まとめ                          | 6 |

第1章 「心」を知る	9
------------	---

- |                 |    |
|-----------------|----|
| 1 漢字と「心」        | 10 |
| (1) 漢字に込められた意味  | 10 |
| (2) 「心」はどこにあるのか | 17 |
| 2 自然界の階層と「心」    | 19 |
| 3 植物・動物と「心」     | 23 |
| 4 植物性器官と「心」     | 24 |
| 5 人間観と「心」       | 25 |
| 6 非認知能力と「心」     | 27 |
| (1) 人格と「心」      | 27 |
| (2) 非認知能力と「心」   | 28 |
| 7 自我と「心」        | 30 |
| 8 観得と「心」        | 31 |
| 9 思考と「心」        | 33 |
| (1) 指示的思考       | 33 |
| (2) 概念的思考       | 34 |
| 10 知・徳・体と「心」    | 35 |
| 11 知情意・真善美と「心」  | 38 |
| (1) 知・情・意       | 38 |
| (2) 真・善・美       | 39 |



12	情操と「心」	41
	(1) 漢字「情操」の意味	41
	(2) 用語「情操」の定着過程	42
	(3) 教育行政における「情操」の扱い	43
	(4) 2つの情操観	44
	1) 感情高次化・理念化説	45
	2) 心情・心情育成説	46
	3) 2つの情操観の背景	47
13	<sup>こうん</sup> 五蘊と「心」	48
14	正論・たてまえ・正義と「心」	50
	(1) 子どもの思考を停止させる「正論」	50
	(2) 「たてまえ」は一見すると「正論・正義」	52
15	感覚と「心」	53
	(1) 感覚の分類	53
	(2) 感覚の関連	54
	(3) 感覚の留意点	56
	1) 五感は全ての感覚を表さない	56
	2) 触覚を含む体性感覚が重要である	57
	3) 感覚器官の感度は限られている	59
	4) 測定できないことも感じている	60
	5) 知覚の言語化には限界がある	61
16	記憶と「心」	62
第2章 子どもの学びを左右する教師の「心」 ..... 65		
1	教師の「雰囲気」と「授業に臨む姿勢」	66
	(1) 解放的な雰囲気づくり	69
	(2) 子どもの心に寄り添う	71
	(3) 主体的な活動の促進	73

(4) 成就感・達成感・充実感・満足感・自己肯定感の体感 76

(5) 基本的なこと 79

## 2 教師の人間観 82

(1) 人間の図式 82

1) 体と心(精神) 82

2) 体と心情と精神 86

(2) 自我 93

1) 捨我と執我 95

2) 精神的動向 97

3) 個人的動向 98

4) 授業における教師の自我 106

## 3 教師の教育観 109

(1) させる・させられる活動 110

(2) する活動 113

(3) 「させる・させられる活動」と「する活動」を支える「教師の精神」

114

## 4 教師の思考観 116

(1) 思考の意味 116

(2) 「指示的思考」と「概念的思考」 117

(3) 概念化の弊害 124

# 第3章 子どもに「心」を育む ..... 131

1 「豊かな心」とは 134

2 体験を重視する 135

3 主体性を育む 138

(1) 活動内容が鍵を握る 140

(2) 「題材の条件」を考える 141

1) 心をひきつける 145

2) 適度な難しさ（発達の最近接領域）	145
3) 失敗の許容（判断の尊重）／過程・結果の明快性	145
4) 発展性・多様性	146
5) 手ごたえ	146
6) 主体的活動場面・課題解決場面	146
7) 人との関わりと表現（共同性とコミュニケーション）	147
8) 複雑な扱いへの対応・正確さの不問	147
9) 成就感・責任感	147
10) 活動量の保証	148
11) 興味・関心及び実態への対応	149
(3) 徹底的に教材研究する	150
(4) 学びを徹底的に構想する	151
(5) 根強い教師の都合優先	152
(6) 「支援」を考える	157
1) 「支援」の種類	157
2) 「支援」を段階的に構造化する	160
3) 題材に合わせた段階的な具体的支援を考える	164
(7) 自己決定・試行錯誤を保証する	167
(8) 目標の正体を知る	170
1) 学びは「学習」ではない	170
2) 学びは「識」ではない	171
3) 「知識・技能の習得」では人格が形成されない	172
4) そもそも目標は必須か	174
5) 目標には「捨我」と「執我」の二つのタイプがある	174
6) 「結果」よりも「過程」が重要である	175
7) 「目標」と「目的」は違う	176
8) 「目標」に関わることを優先しがちである。	177
9) 高い目標には弊害がある。	177

10) 目に見えないことも重要である	180
4 畏敬心・敬虔心を育む	182
(1) 自然から	183
(2) 伝統行事から	185
(3) 民話・昔話・伝説・伝承・風習から	186
5 集中することの重要性	187
6 言語を育む	188
7 手仕事を育む	191
8 多様な価値観・文化との出会いを育む	193
(1) 異年齢・異文化と交流する	194
(2) 異論を排除しない	194
(3) 他の発表に触れる	195
(4) 「愛・驚嘆・誠実」を大切にする	196
9 観得を育み、豊かな形成につなげる	197
10 知識を過信しない	200
11 教師の考えを絶対視しない	202
12 誠実こそ重要である	204
13 ハウ・ツーには功罪がある	206
14 教えることは必要である	207
<b>第4章 豊かな心情の世界</b>	<b>209</b>
1 「豊かな心情」の開花	210
(1) 授業の概要	210
(2) 「土粘土」による心おどる制作の様子（3事例）	213
2 「豊かな心情」の今日的意義	218
<b>注・参考文献</b>	<b>221</b>
<b>あとがき</b>	<b>229</b>