

教員養成のための教育哲学の構想に関する一考察

豊 泉 清 浩

群馬大学教育学部学校教育講座教育学教室

(2010年9月24日受理)

A Study of the Conception of Philosophy of Education for Teacher-training

Seiko TOYOIZUMI

Department of Education, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 24th, 2010)

はじめに

大学の教員養成課程において、教育哲学が重視されなくなり、教育哲学という学問分野の存在意義が相対的に低くなってきた傾向は、教職大学院制度において決定的になったといっても過言ではない。つまり、教育現場における実践性を重視する方針により、教育哲学は役に立たないものとされた感は否めない。しかし、教員養成において教育哲学が不要であるということは、決してありえない。そこで本稿では、主に教育思想史の研究方法を適用する、研究者のための教育哲学に対して、教職大学院においても再認識されるべき、教員養成のための教育哲学を構想する。

従来、教員養成といえば、若い学部の学生、つまり教職に就く前の学生を主な対象としていた。したがって教育哲学に関する授業は、学部学生に、教育の本質や目的、教育の思想や歴史等の基礎知識を教える内容が主であった。しかし、教職大学院制度や教員免許状更新講習などの新たな政策は、大学における教員養成の範囲を、現職教員にまで広げるものになった。教育哲学が実践において役に立たないと見られる傾向は、教育哲学の知識が、教職に就く前の学生にとっては、教職教養のほんの一部であり、

教員の教育活動を根底において支えるものであることが十分認識されていないこと、そして教職に就いた後でも、教員の教育活動と教育哲学との関連を見出す機会がほとんどなかったことによると思われる。

その一方で、教育哲学に関する授業を担当する大学教員も、実践において役に立つ形で教育哲学の知識を提示することは少ない。つまり、大学側においても、教員免許状を取得させることが主な目的であり、教職に就いた後の実践性を十分考慮しないまま教授し、学生を送り出す傾向があったことも否めない。しかし、大学教員が現職教員に講義をすることが制度的にでき上がったことによって、状況は著しく変化した。

現職教員に講義をする場合、学部学生に講義をする内容に比べ、必然的により実践との結びつきを考慮することが求められるので、質的に違いが出てくる。つまり、教育哲学ではこう考えるが、このことは学校現場ではこういうことに関連し、このような意味を持つと説明するようになる。教職経験があるかないかによって受講者の受け取り方、反応に大きな差が出てくる。本稿では、この差に注目し、研究者のための教育哲学ではなく、教員のための教育哲学へ転換し、それを教員養成のための教育哲学とし

て構想する。その際、現職教員向けの講義内容を、学部学生の教員養成にも生かすことを前提とする。

本稿の手順は、まず教育哲学とはどのような学問として捉えられるかについて考え、次に教員養成にかかわる政策の動向として教職大学院制度について触れる。それから筆者が、群馬大学大学院教育学研究科の専門職学位課程（教職大学院）における「教員の倫理」及び修士課程における「教育原論」の授業、群馬県教育委員会教育職員免許法認定講習、教員免許状更新講習の必修講習において、現職教員に教育哲学に関する内容を講義した経験をもとに、教員養成のための教育哲学の授業内容の一部を紹介する。そして最後に、教員養成のための教育哲学の課題について考察する。それゆえ本稿の目的は、教育実践を支える教育哲学の観点から、教員の教育活動に自信と誇りをもたらし教育哲学を構想することにある。

1. 教育哲学とはどのような学問か

わが国の教育哲学研究は多くの先哲を持ち、教育への根源的な問いとともに、教育の本質を探究しようとする努力が行われてきた。たとえば戦後の代表的な業績として、森昭は、人間生成としての教育の観点から教育人間学を構想し⁽¹⁾、上田薫は、動的相対主義の立場から教育哲学を構想し⁽²⁾、村井実は、ソクラテスの思想を根拠に「善さ」の構造について論証している⁽³⁾。このような独自の論究も見られるが、わが国の教育哲学研究は、欧米の教育学説や教育思想を紹介する業績が多い。その中には、教育哲学の学問的性格を問う内容を含むものもあるが、教育哲学とは何かについて取り組んだ業績は、それほど多くはない。

教育哲学とは何かに本格的に取り組んだ業績の代表的なものとして、細谷恒夫の『教育の哲学』（1962年）が挙げられる。この書の中で、細谷は、「要するに、私は教育哲学を一般哲学の適用乃至応用としてではなく、教育的現実そのものの哲学的研究として考えたいと思う」⁽⁴⁾と述べている。ここで問題としている教育的現実とは、生活の現実そのものであるが、

そこに人間形成的意味における反省と自覚があつてこそ、生活現実とは教育的現実となる。教育的現実そのものの哲学的研究は、解釈学的方法を取る。細谷の『教育の哲学』は、三つの柱から成り立っている。まず、事実としての教育的現実に対する哲学的研究が教育的存在論である。次に、教育的現実の第二の在り方である、課題についての哲学的研究は、教育的世界観論となる。さらに、教育的現実の第三の在り方としての教育的行為については、教育的行為論が成立する。細谷は、教育的存在論と教育的世界観論に先立つものとして、教育的行為を何よりも重視している。細谷は、「私のいわゆる教育的現実とは、もともと行為としてのみ具体的であり得るということになるであろう」⁽⁵⁾と述べている。そしてその教育的行為論の根底には、人間的交渉がある。

村田昇は、教育哲学とは何かについて考察する際、「教育現実を哲学する」という立場に立つが、この場合、細谷の立場を前提としている⁽⁶⁾。小笠原道雄も教育哲学とは何かを考察する際に、同じように細谷の教育哲学の捉え方を前提としている⁽⁷⁾。ただし、沼田裕之は、「一言で言えば、細谷は西欧的な人間の見方、哲学のあり方、教育の前提等が、文字通りの意味で普遍的である事を疑わず、その視点で日本の教育も捉え、哲学している」⁽⁸⁾と述べ、細谷恒夫の『教育の哲学』を批判している。この視点も重要であるが、わが国独自の教育哲学を構築する試みは、ほとんど見当たらない。

さて、大浦猛は、教育学の一分野である教育哲学が取り組むべき問題を次の六つにまとめている⁽⁹⁾。

- (1) 教育学の本質についての考究。
- (2) 教育(的)現実、あるいは教育作用(行為)の本質についての考究。
- (3) 教育の目的についての考察。
- (4) 教育学の発展にとって肝要であるのに、教育学の他の諸分野が十分に解明していない問題に、柔軟かつ大胆に取り組むこと。
- (5) 教育現実の将来に関する全体的構想、そのための方策に関する基本的な理論の形成。教育方法の基本理論。
- (6) 過去のすぐれた教育哲学的な成果について

の考察、あるいは教育哲学史。教育学史。

この大浦の分類からもわかるように、わが国の教育哲学は、教育の本質、教育の目的を探究する立場と見られてきた経緯があり、またその主な業績は、教育哲学史や教育学説史の分野にあるといわなければならない。つまり、教育哲学は、哲学的内容を含む教育思想史とほぼ同一ものと見られてきたのではないかと考えられる。

教育哲学は、教育の本質や目的についての探究であり、教育現実の哲学的研究であり、教育方法の基礎理論でもある。したがって、高い理念を含み、実践とは距離があるように見えるが、決して役に立たないということはない。むしろ教育哲学は、教員の日々の教育活動、教育的行為の根底に存在するものである。そこで、教育哲学と教育思想史の混同が、教育哲学は過去のものとして役に立たないものと軽視される一因になっているのではないかと思われる。この混同に基づいて、教育哲学が、教員養成において排除される傾向は、教員養成にかかわる政策に表われてきている。次に、最近の政策の中で、教育哲学が軽視されている状況を、教職大学院制度を中心に見ていく。

2. 教職大学院の目的と教育方法

中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月）において、教員養成教育の改善・充実を図るため、教員養成に特化した専門職大学院としての教職大学院制度の創設が提唱された。

同答申によれば、教職大学院の目的と機能は、(1)「学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の育成」と(2)「一定の教職経験を有する現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた『スクールリーダー（中核的中堅教員）』の養成」という二つである。「スクールリーダー」とは、たとえば校長・

教頭等の管理職など特定の職位を指すものではなく、将来管理職となる者も含め、学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で、中核的・指導的な役割を果たすことが期待される教員である。

教職大学院制度の創設に当たっての、具体的な制度設計については、次の五つの方針を基本とすることが適当であるとされている。①教職に求められる高度な専門性の育成への特化、②「理論と実践の融合」の実現、③確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成、④学校現場など養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）との連携の重視、⑤第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立、である。

教育課程は、共通科目（基本科目）、コース（分野）別選択科目、学校における実習の三つからなる。その中の共通科目（基本科目）は、次の五つの領域が設定されている。

- (1) 教育課程の編成・実施に関する領域
- (2) 教科等の実践的な指導方法に関する領域
- (3) 生徒指導、教育相談に関する領域
- (4) 学級経営、学校経営に関する領域
- (5) 学校教育と教員の在り方に関する領域

この(5)の部分には、社会における学校の位置付け、学校教育の役割、教員の社会的役割と社会的・職業的倫理、教員に必要なコミュニケーション論等を含むので、教育哲学の研究者が担当可能と思われる。しかし、他の領域は、個々の研究者の業績にもよるが、一般的には教育哲学の専門家が担当するのは難しい領域である。

教育方法・授業形態については、事例研究、ワークショップ、模擬授業、授業観察・分析、ロールプレイング等の教育方法を積極的に開発・導入することが必要とされる。教員組織では、研究者教員と実務家教員とが協力する。研究者教員と実務家教員のチームティーチングも想定されている。また、長期にわたる実習や現地調査など学校現場を重視した実践的な教育を進める上で、一般の小・中学校等との間で、連携協力関係を結ぶ、連携協力校の設定が重要であると提言されている。

教職大学院の教育課程は、従来の大学院のように、

個々の教員の専門性を生かして、個々の教員が自分の判断で授業を行なうというよりも、教育課程全体の構想の中で、個々の教員の専門性を生かしながらも、科目相互や実習が一連のものとして関連性と系統性の中で捉えられ、各教員は一連の続き物の一部分を担当するという構想が示されている。共通科目の部分でも、教育哲学研究者の担当できる科目はあまりなく、さらにコース別科目にも教育哲学に関連する科目は想定されていないので、教育哲学研究者の出番は少ない。

最近の教育政策の動向において、大学の教職課程、教職大学院、教員免許状更新講習のどれを見ても、教育哲学に関する科目は重視されていない。特に、教職大学院や教員免許状更新講習では、教育哲学は軽視されているといっても過言ではない。

3. 教員養成のための教育哲学の授業内容

教員養成のための教育哲学で何を教えるかについて考察する。その際、教員が挫折や困難を克服し、より充実した生活を送るための洞察に関連するものとして、教育思想を实践との関連においてその本質をできるだけわかりやすく伝達することを目指す。教員個々の実践において自らの決断のための洞察の根拠となる観点から、授業内容の一部を提示してみる。

まず、ソクラテス (Sokrates, B.C. 470/469–B.C. 399) から入る。ソクラテスが生きた時代、特にペロポネソス戦争の敗北について考える。ここから、ヘーゲル (G.W.F. Hegel, 1770–1831) の『法哲学』の「序」における有名な次の言葉、「ミネルヴァの梟は迫りくる夕闇とともに はじめて飛びはじめる」⁽¹⁰⁾ について語り、この言葉の意味は、「夕闇」は「危機」を意味するから、物事が順調に動いている時にではなく、人間は危機に直面することによって、根源的な深い思索、すなわち哲学が必要になることを伝える。

また、ソクラテスは、無知の知を根拠にして教育活動に入ったが、無知は、科学的な知ではなく、哲学知である。無知とは、人間にとって何が善美な事柄で、何が大切な事柄かがわからない無知である。

つまり人生とは何か、存在とは何かがわからないことだと伝える。現職教員では、この無知の意味をよく理解していなかった人がかなりの数いる。

ソクラテスは問答法によって青年たちを教育した。問答法は、第一段階が論破であり、第二段階が、生産・助産である。ソクラテス是对話を通して、青年が自ら真理を生み出すように導くが、この第二段階が産婆術と呼ばれる。そしてソクラテスの刑死の意味について考える。

次にプラトン (Platon, B.C. 427–B.C. 347)。アイデア論や『国家』について話す。アカデメイアの学園での教育方法が重要である。プラトンは、対話によって哲学的思索の方法を指導しようとしたが、ソクラテスにおける論破的・助産的な教育方法は、プラトンの中期及び後期の対話篇やアカデメイアの学園での教育において変化していった。この点について、ソクラテスとプラトンの教育方法の違いという観点から考察する。

ソクラテス対プラトンという図式で、その違いを次のように考える⁽¹¹⁾。

論破的・助産的な教育 ⇔ 説得的・指導的な教育
知的・道徳的自覚を促す教育 ⇔ 特定の世界観に導く教育

交わりにおける教育 ⇔ カリキュラム計画に基づく教育

この対立項は、近世以降の教育史の次のような対立項に関連するものである。

消極的な教育 ⇔ 積極的な教育

自発性の教育 ⇔ 指導的教育

問題解決的教育 ⇔ 系統的知識的教育

児童中心的教育 ⇔ 教師中心的教育

開発主義 ⇔ 注入主義

進歩主義 ⇔ 本質主義

ソクラテスとその弟子に当たるプラトンの教育方法の相違が、現在の学校教育における教育方法の二つの源流と見られることに対して、教員は大きな驚きを持って聞いてくれる。

現職教員は、教育思想史についての知識が全般的に十分ではないので、ルソー (J.-J. Rousseau, 1712–1778)、ペスタロッチー (J.H. Pestalozzi, 1746–

1827)、フレーベル(F.W.A. Fröbel, 1782-1852)、ヘルバルト(J.F. Herbart, 1776-1841)等について、現実の問題に引き寄せて説明する。たとえば、ルソーの消極教育の本来の意味を知らない教員が多い。それだからこそ、消極教育が持つ積極的な意味を伝える必要がある。ペスタロッチーについては、直観教授や基礎陶冶の理念について説明するが、学校がまだあまりない時代において、ペスタロッチーがなぜあれほどまでに教授法の改革のために情熱を傾けたのか、現在の状況と比較して考える。フレーベルの受動的・追従的教育の意味や幼稚園の構想についても、現在の問題と関連づけて考える。ヘルバルト教育学については、教育の目的である「興味の多面性」と「強固な道徳的品性」、及び教育の方法である「管理」、「教授」、「訓育」を、各教科と道徳教育との関係、特別活動と道徳教育との関係、道徳の時間の意義等、現行の学習指導要領に基づく教育活動に引き寄せ、教員の日々の活動を理論的に見るとこのように解釈でき、説明できるというふうに、個々の教員に伝わるように工夫する。

現場の教員は、問題解決学習という言葉とその内容を理解していても、それがデューイの教育学から出てきたもので、「反省的思考」に基づくものであることを知らない場合が多い。あるいは、問題解決学習や経験カリキュラムが、アメリカの新教育運動である進歩主義教育から出てきていることをほとんど理解していない。これらの点を明確にし、デューイの教育思想が、ルソー、フレーベルの流れにあることを説明する。

ブルーナー(J.S. Bruner, 1915-)の「構造」理論は、現代の科学や学問の方法および概念を積極的に教科内容として採用する場合、その教科の「構造」を作り上げている根底にある原理を尊重しなければならないと考えた。また、ブルーナーは、系統学習と問題解決学習の両者の優れた点を共に継承しようとして「発見学習」を提唱した。発見学習は、系統学習で重視された科学の存在を認めながらも、問題解決学習の尊重する子どもの主体的な思考活動を積極的に取り入れようとした。このブルーナーの理論については、多くの教員が、日々の授業に生きてい

る考え方であるとして、強い関心を示し、共感してくれる。

ボルノー(O.F. Bollnow, 1903-1991)は、『実存哲学と教育学』において、伝統的な教育観を二つ挙げている。一つは、教育を手細工人の仕事にたとえる立場であり、この場合、教育することは「つくること」である。この教育観は、「機械的(手細工的)教育概念」と呼ばれ、啓蒙主義から発生したものと考えられている。ヘルバルト教育学はこの立場に入る。

もう一つは、教育を有機体的な成長の出来事にたとえる。この場合、「成長にゆだねること」の技術としての、まったく別の消極的な教育概念を前提とする。この教育観は、「有機体的教育概念」と呼ばれ、ロマン主義から発生したものと考えられている。この教育観は、ルソーやフレーベルの教育思想に見られる。

両者の見解は、教育の自明の前提として、陶冶性の概念を認める点で一致する。それゆえこの二つの教育観の前提は、「人間の発達の根本形式としての連続性と漸次的完成」である。この二つの教育観が、プラトンとソクラテスの教育方法の相違に関連することを説明し、教育思想の流れを改めて整理する。

伝統的(古典的)教育学は、連続的事象を扱う教育学であり、「連続性の教育学」である。ところが、実存哲学は陶冶性を否認する。ボルノーは、実存哲学は、教育の非連続的形式を示唆すると考える。教育の非連続的形式は、「危機」、「覚醒」、「訓戒」、「助言」、「出会い」、それに教師の側の危機である「教育における冒険と挫折」である。ボルノーは、連続性の教育学と非連続的形式とを相互に正しい関係に置くことが重要であると考えている。

教育の非連続的形式について、教員は、「危機」や「出会い」というような事象も、このように教育学的に捉えられることに納得することが多い。あるいは、急に学力が飛躍的に向上する児童生徒を、この教育観で把握できることも知ったりする。また、ボルノーの『教育的雰囲気』における教育者と子どもとの関係についても言及すると、教員は、教育の根底を支える重要な問題であると強い関心を示してくれる。

現場において、教員が最も悩むことの一つは、教育の二律背反の問題である。積極的指導か消極教育で待つか、教師中心か児童中心か、教科カリキュラムか経験カリキュラムか、系統学習か問題解決学習か、という問題である。この二つの対になっている項目は、どちらが優れているかというものではなく、どちらも必要なものである。したがって、その場で双方を使い分ける状況も出てくる。これは、教員が学習指導要領改訂などで悩むだけではなく、日々の教育活動において悩む問題である。教員は、二律背反の中で、揺れ動き、悩み続ける。教員が積極的に強い指導をするか、児童生徒が自分で問題解決をするのを待つか、日常の実践の中で教員は自ら決断し実行しなければならない。その決断と実行を根底から支えることを可能とするのが、教育哲学なのである。

このような内容の講義を聞いた教員のほとんどが、教育哲学は役に立たないどころか、むしろ日々の教育活動と密接に関連することを、驚きとともに再認識してくれる。そして、教員としての仕事に改めて深い意味を見出し、誇りを持てるともいってくれるのである。

4. 教員養成のための教育哲学の課題

現場の教員にとって、教育上の技術にかかわることも重要であるが、それ以上に、教員の人格性、人間力が大切であると考えられる。だからこそ、学校現場に教育哲学が必要ないということは、絶対にありえない。たとえば、児童生徒から、なぜ人間は生きていかなければならないのか、何のために学ぶのか、というような質問を受けた時、技術的な知識のみでは到底児童生徒に納得できるように答えられない。実際にこのような疑問を投げかけてくる児童生徒がいると聞く。そもそも教育哲学は、教育にかかわる反省知である。現状を批判し、反省し、改善し、新たなものを創造していくためには、その根底に教育哲学がなければならないはずである。

前述した教育の二律背反の問題、個人と社会の関係、自由と義務や責任の問題、基本的人権や民主主

義をどう守り発展させていくか、世界の中の日本をどのように捉えるか、国際協調とは何か、国際貢献とは何か、日本の伝統をどう継承していくか、これらは教育哲学に関係のある問題ではないかと思われる。

そこで、教育哲学研究者も、教育学の各領域に対応した教育哲学の構想を持つべきではないかと考える。つまり、教育哲学研究者も、教育内容、教育方法、学級経営、学校経営、生徒指導、教育相談などのどれかにある程度強い分野を作ることによって、その分野と対応する教育哲学を構想することが可能であると考えられる。

小笠原道雄編『教育哲学』（1991年）では、この方向性が示唆されている⁽¹²⁾。第2部の「教育を哲学する」の部分で、「教育目的の哲学」、「教育内容の哲学」、「教育方法の哲学」を考察し、第3部「教育活動を哲学する」の部分で、「『子ども』を哲学する」、「教師を哲学する」、「教育活動を哲学する」を考察し、第4部「現代文化を哲学する」の部分で、「教育の現代的条件を哲学する」、「言語と教育の関係を哲学する」、「芸術と人間形成を哲学する」を考察している。これは、教育の各部門、教育学の各分野と対応する教育哲学の可能性を示すものである。教育哲学研究者が、教育学の中の得意分野を持つことは、教育哲学を捨ててその分野を専門にすることではなく、実践に示唆するものを導き出すために、実践と関連する分野を哲学的に理解し、今後の教育哲学の可能性を探るということを意味する。このような見方は、教員養成のための教育哲学の重要な要素になると考えられる。

小笠原道雄は、教育哲学の課題として、(1) 諸学全体のなかでの教育学の位置づけと、教育学内部での諸研究分野の位置づけとをあわせもつ「教育学論」、あるいは「総合教育学」の提示の必要性、(2) 教育実践に対して全体的、究極的方向づけをあたえること、(3) 教育問題に関する諸用語の規定等の問題、(4) わが国の教育問題の解明と日本人の「教育」観の究明、を挙げている⁽¹³⁾。

この四つの課題は、どれも重要であるが、(4)の日本人として教育問題や教育観をどのように捉える

か、日本人として教育現実をどう捉えるかは、教員養成のための教育哲学にとっても重要な課題であると思われる。

わが国の教育哲学研究は、教育の本質や目的にかかわる探究を含め、教育哲学史ないし西洋教育思想史とほぼ同一のものと見られてきた。日本人の教育に、古くから伝わっているものが影響しないはずはない。日本に伝わった儒教と仏教は、伝統的なものと思われるが、おそらく日本の教育哲学、日本人の教育観には、この二つのものが関係してくるであろう。現代に生きる教育哲学という観点から見ると、儒教は古いものと見なされるかもしれない。しかし、二宮尊徳、広瀬淡窓、吉田松蔭などの思想の現代的意義を考察することによって、日本的な教育哲学の可能性を探ることはできるかもしれない。こう考えれば、たとえば、親鸞、道元、白隠などの仏教思想、福沢諭吉、新渡戸稲造などの思想、西田幾多郎の哲学、和辻哲郎の倫理学などからも教育哲学を構想できるのではないかと考えられる。しかしこうなると、日本教育思想史、日本倫理思想史の研究と違いがないと見られるかもしれない。それを教育哲学の研究とするためには、そのような思想が持つ、教育の本質と目的に関する思惟、教育現実に示唆し、教育活動を支えるもの、日本人の教育観を示唆するもの等を論究していく必要がある。日本の思想を、教育哲学的思考法によって新たに解釈をすることによって、独自の教育哲学を構築することも必要なのではないかと考える。

われわれが、西欧の教育哲学を学ぶのは、その研究を通して、われわれの教育現実に示唆するものはないか、われわれの教育をよりよくする手立てはないか、本来そのような観点から研究しているはずである。それにもかかわらず、教育思想史研究の手法を教育哲学研究に適用するため、現実の問題との関連について言及することを好ましくないもの、研究水準の低いものと捉える傾向があるのではないだろうか。もちろん何でもかんでも実践に結びつけられればよいというものではなく、慎重に行なうことも大切であるが、現実の問題に関連づけることによって、教育哲学はその真価を発揮することを忘れるべきで

はないだろう。

さて、以上の考察を踏まえて、教員養成のための教育哲学の課題を、暫定的に次の三点、第一に、教育の本質および目的についての探究、第二に、教員の教育活動を根底において支えるものについての探究、第三に、教員の社会的・職業的倫理についての探究、としておく。

まず、教育の本質および目的についての探究では、主に学校教育における目的を探究する。基本的人権の尊重、人格の尊厳を前提として、民主主義社会を發展させていくためにはどうすればよいか、自分の幸福を追求するだけでなく、人のためになることをする、公共心の育成、国際協調などに関する思惟を含む。日本人の和の精神を国際社会で生かすことなど、日本人としての教育観もここに入る。

次に、教員の教育活動を支えるものについての探究は、教育哲学が教育現実に示唆するものを考察するとい換えることもできる。西洋教育思想史や日本教育思想史の実証的研究を踏まえつつ、その思想の今に生きる部分を探っていく。各教科での教育方法、道徳の時間の指導内容と指導方法、総合的な学習の時間の指導方法、特別活動の指導方法などに示唆するものを探っていく。教育の二律背反の問題、学校における作業の意味など、教育活動を教育哲学的に意味づける方向を探る。とりわけ、授業を通して、子どもが「わかった」、「できた」という経験を、教員の側の自信と希望に結びつけ、教員の信念を形成する方途を探る。

さらに、教員の社会的・職業的倫理についての探究では、教員の社会的役割、教員の研修や自己教育、教員に必要なコミュニケーション論、保護者との関係などの現実的な問題を考え、教員の人格性、人間力の向上を目指す思惟を展開する。

むすび

従来、教育哲学は、専門家である研究者のためのものであり、現場の教員にとっては、難解であり、日々の教育活動とはあまり関係のないものと思われるがちであった。しかし、教員養成のための教育哲学

は、その真価をどう認識するかにおいて、研究者だけでなく、教員の認識の仕方も尊重しようとする。たとえば、ボルノーにおける「危機」の捉え方が役に立つか立たないか、それを判断するのに、研究者は教員の経験に耳を傾けることが大切であると考えるのである。すなわち、研究者が教員の経験に学び、それを教育哲学研究に関連づけることによって教育哲学は生きたものになる。

教育哲学研究に、このような発想を持たなければならぬことを暗黙の内に示しているのが、教職大学院制度を始めとする最近の政策である。このような見解を示せば、教育哲学が現実に振り回され、よくないことだという意見も当然あるだろう。しかし、現状では、このような発想なくしては、教育哲学は生き残れないのではないかと考える。教育哲学研究者は、教育哲学を役に立つ形で提示することが使命であることを自覚し、日々の研鑽に励まなければならないだろう。

注

- (1) 森 昭『教育人間学—人間生成としての教育』黎明書房、1964年。
森 昭『人間形成原論 遺稿』黎明書房、1985年。
- (2) 上田 薫『人間形成の論理』(上田薫著作集2)黎明書房、1992年。
- (3) 村井 実『村井実著作集第一巻 教育学入門』講談社、1988年。
村井 実『村井実著作集第三巻 ソクラテスの思想と教育・「善さ」の構造』講談社、1988年。
- (4) 細谷恒夫『教育の哲学—人間形成の基礎理論』創文社、1962年、6頁。
- (5) 同上書、195頁。
- (6) 村田 昇編著『教育哲学』(現代教育学シリーズ1)有信堂高文社、1983年、19-21頁。
- (7) 小笠原道雄編著『教育哲学』(教職科学講座第1巻)福村出版、1991年、15-17頁。
- (8) 沼田裕之「教育哲学への序章—細谷恒夫『教育の哲学』批判」、『東北大学教育学部研究年報』第42集、1994年、26頁。
沼田裕之『教育目的の比較文化的考察』玉川大学出版部、1995年、参照。
- (9) 大浦 猛『教育哲学』創価大学出版会、1987年、13-15頁。
- (10) ヘーゲル、高峯一愚訳『法の哲学—自然法と国家学』論創社、1983年、13頁。
- (11) 村井 実『教師ソクラテスの研究』牧書店、1966年、221頁、参照。
- (12) 前掲、小笠原道雄編著『教育哲学』、参照。
他に、教育活動を哲学する内容を含むものに、次のようなものがある。
山崎英則編『教育哲学のすすめ』ミネルヴァ書房、2003年。
新井保幸・高橋 勝編『教育哲学の再構築』学文社、2006年。
山崎英則編『教育哲学へのいざない—教育の再構築と教育思想の展開』学術図書出版、2007年。
- (13) 教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、160-161頁。

参考文献

- ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』玉川大学出版部、1978年。
デューイ、毛利陽太郎著訳『学校と社会』(世界新教育運動選書10)明治図書、1985年。
J・S・ブルーナー、鈴木祥蔵・佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店、1963年。
ボルノー、峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社、1966年。
O・F・ボルノウ、森 昭・岡田渥美訳『教育を支えるもの—教育関係の人間学的考察』黎明書房、1969年。