

教員養成課程における教育哲学と教師の人間形成 —小原國芳『教育の根本問題としての哲学』を中心として—

鈴木貴史

東京福祉大学 教育学部(池袋キャンパス)
〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-47-8
(2010年9月30日受付、2010年11月24日受理)

抄録:近年、教職大学院や教師塾に代表されるように、教員養成における実践重視の傾向が高まり、とりわけ、教育哲学、教育史など原理系の基礎科目は軽視される傾向にある。本稿は、このような現状に対して、教員養成課程における教育哲学、教育史などの原理系科目の意義と役割について再検討・再評価を試みるものである。具体的な方法として、我が国を代表する教育者の一人である小原國芳を取り上げ、その著作の中から『教育の根本問題としての哲学』を手掛かりとし、教員養成課程における教育哲学の意義について考察した。そして、教育哲学を学ぶことによって、教師を目指す学生の人間形成にも影響を与えることについても考察を試みた。その結果、教員養成課程において教育哲学を学ぶことにより、主に、①批判的精神の涵養、②理論と実践の統合、③学ぶ意欲の喚起、という3つの意義が見出せることを確認した。
(別刷請求先:鈴木貴史)

キーワード:教育哲学、小原國芳、教員養成

緒言

近年、学校教育における様々な問題が深刻化していくなか、これらを克服する手段として教師の実践力が問われるようになり、教員養成制度改革の議論が活発である。これまで議論されてきたアカデミズム対プロフェッショナルリズムという図式に当てはめるならば、近年の教員養成は、教職大学院や教師塾に代表されるように急速にプロフェッショナルリズムに傾いてきたといえるだろう。その結果、教育哲学、教育史などの原理系科目は非実践的で役に立たない学問として批判の標的となっている。養成機関においては、必修科目から選択科目へと格下げ、さらにはこれらの科目が開講されない大学もみられる状況である。

戦後の教員養成の理念は、①開放制養成制度と②大学(アカデミズム)における養成という2点に集約できる(船寄, 2008)。もし、現場経験に基づく実践知にのみ偏重し、アカデミズムの世界に深く入ることのない教員養成制度であるならば、戦前の師範学校と同じ道を辿る危険性があるのではないだろうか。

このような現状に対して、教員養成課程における教育哲学の有用性を証明するような動きが出ている(注1)。これらの先行研究においては、教員養成課程における教育哲学の意義として、反省的实践家家の形成(山口, 2007)や教職を

目指す学生をエンカレッジする機能(古屋, 2009a)などについても議論および提案がなされているが、実践重視の傾向を大きく覆すまでには至っていない。その理由として、結局はこれら教育哲学者による言説が現場経験に基づかない空理空論として扱われてしまうことや、養成機関における教育哲学担当者のポスト削減などに対抗するための自己弁護の手段として受け取られ、説得力に欠けることなどが挙げられるだろう。

そこで本稿では、以上のような問題意識に基づき、教員養成課程における原理系科目、とりわけ教育哲学の意義について再検討、再評価を試みる。その具体的な方法として、玉川学園の創立者であり、大正自由教育の旗手の一人であった小原國芳に着目し、その著作の中から主に、1924(大正13)年に出版された『教育の根本問題としての哲学』について分析を試みた。

小原國芳は、1887(明治20)年に鹿児島に生まれ、鹿児島師範、広島高等師範を卒業後、香川師範で教鞭を執り、その後、29歳で京都帝国大学文学部哲学科に入学した。さらに、広島高師附属小訓導を経験したのち、1919(大正8)年、澤柳政太郎に招かれて成城学園の創立に尽力した。そして最後は、1929(昭和4)年に自身の理想であった「全人教育」を実現するべく玉川学園を創立したのである。

小原は、相互移動の少なかった当時の分岐型学校体系に

も関わらず、師範系統と帝大系統の両方で学んだ人物である。すなわち、小原はアカデミシャンでありエデュケーショニストでもあったことから、双方の視点から教育論が展開されており、現代の教員養成制度を検討する上でも有意義であろうと思われる(注2)。

以上のような理由から本稿では、小原の主張を踏まえて現代の教員養成課程における理論と実践のあり方について検討し、教員養成課程における教育哲学と教師の人間形成との関係についても考察する。

1. 哲学的精神と教育観の確立

『教育の根本問題としての哲学』(小原, 1924)は、小原の著作としては前著『教育の根本問題としての宗教』に続く第二作目のものである(注3)。哲学の概説書のようにありながら、それぞれの節の終わりには「教育上の注意」の項があり、小原の独自の教育理論が展開されていることが特徴である。本稿においては、哲学的な内容には深入りせず、小原が「日本教師に哲学精神を要望してやまない」と考えた理由について教員養成制度の問題点と対応させるかたちで考察していきたい。

そもそも小原の考えた哲学精神とは何か、教師の人格修養の重要な要素として、小原は以下の6つの「哲学的精神」(p63-64)を掲げている。それは、①真理に忠実であること、②研究的批判的徹底的精神、③進歩的創造的革新的精神、④自由、独立、自覚、合理の精神、⑤統一的組織的精神、⑥理想的超越的没我的精神、である。これらは、当時、師範学校出身者の弊害として問題視されたいわゆる「師範型」教師と対極をなす教師像だったといえよう。

師範学校の抱えていた「師範型」問題とは、海後(1971)によれば、師範学校の卒業生に多くみられた教師の資質の欠陥を意味し、例えば偽善、卑屈、偏狭、陰鬱等のような資質を有する教師のことであった。師範学校は、「小学校教員心得」、「教育勅語」などに基づく忠君愛国的な思想教育によって、多くの教員が為政者の意向に沿うような型にはめられた。つまり、当時の師範学校は、思想的な自由が著しく制限され、型にはめられていくといういわば「閉じられた教育」であった。当然、②批判的精神、③創造的精神、④自由の精神など小原の哲学者精神を欠く教員が少なからず見受けられたものと思われる(注4)。

このような状況に対して小原は、「私は切に日本教育者、ことに師範学校教師のケチ臭き人生観、人間観の転向を宣言するものである。中には自己の偏見、迷走、独断をすら破り得ず覚知し得ざる人々のあまりに多きを悲しむ」(p192)と批判している。さらに小原は、「真の教育者たる

資格の為に哲学を有することを要求する」(p68)と教職における哲学の重要性、すなわち前述の哲学的精神の重要性を説いたのである(注5)。

要するに教師の哲学研究の意義は、各自が批判的に物事を捉え、それぞれの教育の理想を追求していくことにあると主張する。そして、「教育の価値や意義、可能、条件、本質、それらの重要問題の解釈なしに、もしもなされる教育があるならば、それこそ薄弱であり、空であり、否、有害であり、有毒ですらある」と⑥理想的精神の重要性を説き、理念、理想を欠いた教育を危険視するのである(p57-58)。

また、小原は哲学研究の方法として、思想史、教育史によって哲学的思想の優劣、価値を判定していくことの重要性を説いている(p83)。当時の師範学校において「教育史」の役割は、例えば1892(明治25)年の「尋常師範学校ノ学科及其程度」では、「内外教育ノ沿革及著名ナル教育家ノ伝記主義方策ノ要略ヲ授ク」ものとされていた。澤柳政太郎が、「教育史を学ぶのは自己の模範とすることの出来る教育者を探し出す目的を以てすべきである」と述べているように、当時は受動的に哲学思想を学び、模範とするという考え方が主流であった(澤柳, 1908)。もちろん、小原もこのような教育史観をもっていなかったわけではないが、より重要なことは、「さまざまな教育主潮については厳密に批判するだけの見識がなければならない」という考えのもと、「長短可否を見分け、そして長所あらば自家に摂取して、ゆるぎなき各自の教育学を建設するだけの力量」(p59-60, 傍点著者)を養うことであった。つまり、批判的精神から自身の教育観、教育の理想を確立していくことこそ教育史、思想史を学ぶ意義であるとしたのである。そして、「先人の生命がけの思想をただ名辞として概念として記憶しただけではいけない」(p292)と受け身の姿勢で学ぶような型にはまった思考ではなく、自ら哲学的な思考に基づく教育の理想を作り上げるような教師を求めている。

加えて、小原は、教育者が、「すぐに、学説に欺かれる」、「大家の意見を盲信しすぎる」(p178-179)者であるとして、危険思想を判断するために教育史研究が必要であることを説いた(注6)。それは、教育者は「国民の邪道に陥る際これを警戒し、適當の方策を講ぜねばならぬ」のであるから「危険なものは危険なほど知っていなければ」ならないと考えていたのである(p224)。

では、小原が思い描く哲学的精神に基づく教育の理想像とはいかなるものか。それについては、既に触れた小原の「全人教育」を理解しておかねばならない。「全人教育」とは、ドイツの価値哲学に影響を受けた独自の「価値体系論」に基づいている。真・善・美・聖の4つを絶対価値に据え、学問の理想「真」、道徳の理想は「善」、芸術の理想は「美」、そ

これらの究極としての宗教すなわち「聖」を最重視する教育である。これら絶対価値を補助する手段価値として「健」・「富」を認め、これらの諸価値を実現する真育・善育・美育・宗教教育・健育・富育による内面的統合を目指すものである(図1)。

ただし、これら4つの絶対価値が相互にどのように関連し合い、「全人」に至るのかという詳細な記述はない。「全人」とは、師範学校の人格教育のように具体的な理想的人間像を結果として求めているというよりは、むしろ各自が4つの絶対価値を追究していく過程を重視する多様な人間形成観であると考えられる。

小原は当然、教師に対しても、真善美聖の絶対価値を追究し、「文化の全部を具備してもらいたい」(小原, 1974)と「全人」であることを要求する。そのため、加筆された部分では、師範学校だけではなく戦後の大学における教員養成制度についても以下のように批判している。

過去の師範学校にも、今の学芸大学にも、教師資格の中にも、大事な真、善、美、聖に関する、最も緊要なる学科が与えられず、要求されていない。[中略]だから、自ら、確乎たる信念がない。愚見や流行の意見や事大事主義にまどわされる。(p6-7)

さらに、小原は、「哲学は意識の最終統一を求むる学なり」と定義し、哲学の主要問題である人生、自然、知識を統合し、「普遍妥当的価値に関する学」としてとした。

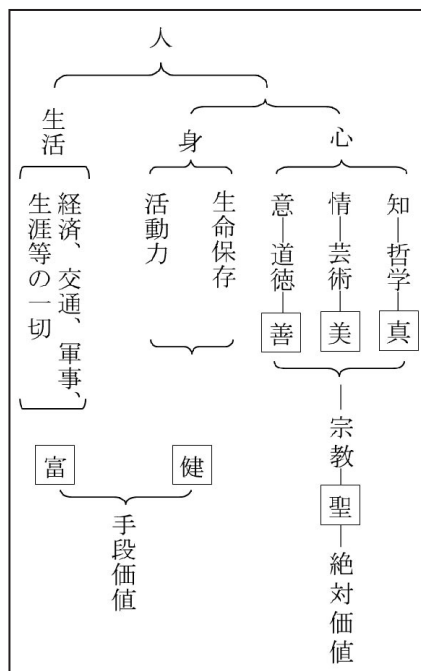


図1. 小原國芳の価値体系論(『一哲学』巻末付録「価値体系論」より作成)

そのため、教師が確乎たる信念をもち、愚見に惑わされないためには、小原の挙げた6つの哲学的精神のなかで、⑤ 統一的組織的精神が重要である。

この最終統一を実現するために、小原は、「一切の矛盾対立を克服して、「一」に融合したその境地が未来永劫不変の目標である」(p349)という点を強調する。例えば、理想と現実、精神と物質などといった葛藤を感じることもないまま、唯物論、現実主義、プラグマティズムなどに飛びつくような状況を危惧するのである。小原は、シェリングの同一哲学を参考に、二元論を克服していくことを目指し、心身一如、霊肉合致、天地融合のような止揚された高次の世界を目指すことが重要だと主張する(p345)。そして、教育活動を行う場合においても、知行合一をその理想とするのである。

以上まとめると、師範学校や当時の教職教養論がいわば思想的に「閉じられた教育」であったのに対し、小原の求めた哲学的精神は、「開かれた教育」を理想とするものであった。そして、各自が人生観、教育観の確立に向けて先哲からの理論を受動的に捉えるのではなく、あくまでも批判的、懐疑的に自らが真理を探究すること、すなわち「哲学すること」を重視するものであったといえる。そして、最終的に目指すところは、二元論の克服であったといえるだろう。

2. 理論と実践の統合

小原が二元論を乗り越えることを強調したことは前節で述べたが、それでは具体的に理論と実践の関係においてどのように追究されたのであろうか。

小原(1924)の冒頭「わが願い」で、「理論と実際・思索と体験・学と術・概念と生命、これらの二つを一つにしてみたい」、「実際家は実際にのみ没頭し、学者は学問のみに隠れてしまうのは世の尋常である。この二つのかげ渡し」、「私は私の根限りの力を尽して、この二つを一つにすることに努力したい!」と理論と実践の統合を掲げている。師範学校を卒業し、その後に京都帝国大学へと進んだ小原らしく、アカデミシャンとエデュケーションистの統合を目指していたのであった。

小原の考えた理論と実践の統合を考察するにあたり、まずは、当時の師範学校における教育学教育の実態について、1940(昭和15)年に出版された平野婦美子『女教師の記録』を取り上げて考察してみたい。

平野(1940)は、新任教師として児童を指導していく中で様々な難問に直面し、師範学校の恩師に対して、「先生、こうした悩みの問題に対する解決は、一体私達が師範学校で教えて頂いた教育学のどの頁なんでしょうか」と訴える。

山田(1970)は、この部分を引用し、「日本の教育の現実や教育実践と何らかかわるところのない教育学の性格に対する疑問がここに提起されている」のであり、このことから師範学校の教育学教育は、「教育現実や教育実践とかかわるところの少ないものであった」との結論を導いている。

しかし、小原は、師範学校の教育が実践的でないことを問題視したのではない。「理論なき実際・思索なき体験・学なき方法位つまらぬものはない」、「力がないのみならず、時には危険でもあり、有害でもある」(p4)と前節でも述べたように理念、理想を欠くことを問題視したのである。小原は、哲学、理念を重視するだけではなく、「同時に教育には科学研究も必要であることを忘れてはならぬ[中略]理論と実際、実際と理論、この2つを1つにすることをお互は常に忘れてはいかぬ。何れか一方に偏する時、両方その生命を、貴い価値を減じて行く」(p76)と述べている。それは、「理論」と「実際」の関係において、いわゆる車の両輪説をとるのではなく、最終的には理論すなわち哲学を学ぶことによって両者の統一がなされることを説くのであった。

ここで、小原が指している「理論」と「実際」とは何かについて確認しておきたい(注7)。まず、現代におけるアカデミズム対プロフェッショナルリズムという図式において、「理論」とは学術研究に基づく教育学理論(教育哲学、その他の教育科学)すなわち机上の学問であり、「実践」とは、主に現場の経験に基づく技術体系を中心とした教育実践学、すなわち身体活動も伴うものと捉えることが一般的である。

ところが、小原が使用している、「理論」と「実際」の分類は、図2のようになっている。つまり、①「理論」(哲学など)、「実際」(②教育諸科学+③教育実践)のように分類していると考えられる。そしてこの分類に基づく、「理論」と「実際」を統一することが重要であることを強調している。現代の我々が考える机上の学問としての「理論」と身体活動を伴う「実践」という分類ではないことに注意したい。要するに、小原は、主に哲学と教育諸科学との統一を目指していたものと考えられる。

では、なぜ小原は師範学校の③「実践」については問題視しなかったのか。その理由としては、小原が師範学校の教育を実践的であると認識していた可能性が考えられる。当時の師範学校の教育は、現代の教員養成との比較において

経験の「量」という意味では実践的な教育であったことが明らかにされている(藤枝, 2001)。すべての師範学校は授業の「練習学校」、「実験学校」としての附属小を併設し、そこでの実習期間は昭和初期で8週から10週、明治期においては概ね半年間かけて行われ、実習生が担当する授業数も現在とは比較にならない量であった。師範学校を卒業した小原にとっては、師範学校の教育が実践的であると感じられ、問題視するほどではないと考えたとしてもさほど不思議ではない。

我々は、「師範型」問題に捉われるあまり、山田(1970)が指摘したような師範学校の教育学教育が実践的ではなかったかのような印象を抱いてきた。しかし、その真偽はともかく、既に述べたようにあくまでも師範学校の問題は、型にはめられた人格教育であった。つまり、小原は理論すなわち哲学的な教養教育の欠如こそ問題視していたのである。

ここで、もう一度先ほど引用した平野の文章に戻ってみたい。実は、前掲の引用文は、以下のように続いている。

今から思へば、世の中に出て、教師として事に当り、身を処していく場合、正しい判断を下し、実行出来る基礎的な読書力とか、思考力とか意志力とかいつた教養を身につけさせる教育を女学校でも師範学校でも、もつとががちりして頂けたらと痛切に思ひます(平野, 1993, 傍点著者)。

この文章を読めば、前掲引用文の「教育学のどの頁なんでしょう」という訴えは、教育学に処方箋やマニュアル的な回答を求めているものではなく、窮状を訴えるための比喩的な表現に過ぎないことがわかる。平野は読書力、思考力、意志力といった教養、言い換えるならば判断力や問題解決能力といったいわば教職における総合的実践力の養成を望んだものと考えられる。つまり、平野の求めていた総合的実践力とは、師範学校の専門教育としての教育諸科学(理論)、教育実践学(実践)にとどまるものではなく、理論と実践を統合する学問、すなわち小原と同様に宗教、哲学、倫理を中心とした教養教育であったとみなすことができる。

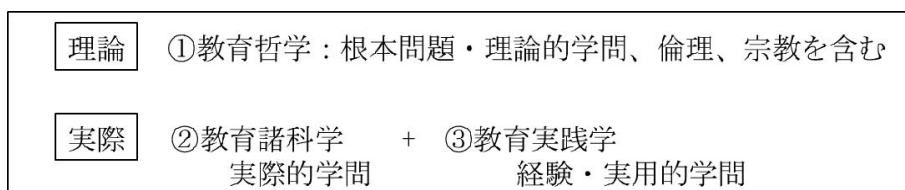


図2. 小原の理論と実践(実際)の関係

以上みてきたような師範学校の状況と小原の主張を踏まえ、現代の教員養成課程における理論と実践の関係について考察したい。

森(1961)は、教育学を、「①教育哲学」、「②教育諸科学」、「③教育実践学」という3つに分類した。小原は、「教育哲学」というタームを使用していないものの、「哲学」を、森の「①教育哲学」に置き換えれば、図2で示したように森と同様、3つの分類として捉えていたとみなしてよいだろう。

これらの3分類のなかで、戦後の大学における教員養成が、開放制とアカデミズムをその基本的な理念とした結果、図2の③「教育実践学」を軽視し、「②教育諸科学」を重視してきたことは否めない。小原も、戦後の教員養成制度に対して「あまりに事務的な常識的な技術的な教科が多い」、「大いに数を少なくして、もっと根本的な学科、宗教哲学とか、美学とか、倫理学とかいったものに力を注いでほしい」(p364)と訴えている。しかし、その後も現在に至るまで、「①教育哲学」などの原理系科目は、一般教養教育と同様、適正な評価を受けることなく、非実用的・非実践的学問として不当な評価を受けてきた。

このような不当な評価を、なぜ教育哲学は受けてきたのだろうか。確かに、教育哲学が外国思想や科学的理論の紹介にとどまり、あまりにも実際の教育問題から遊離しすぎたことは否めないであろう(古屋, 2009b)。さらに、新井(2006)が指摘するように、「今日わが国の教師論議は技術主義と効率主義に傾いて、教師は長い時間をかけて成長していくものだという認識に乏しい」こともあるだろう。小原が、「目先だけをみてはならない」、「利用と効果とか、応用とか、必要とかいう言葉を卑近に浅薄に使ってはならない」(p21)と戒めているように、本来、教育哲学に限らず、哲学、宗教、倫理学などに対して、即時的な目に見える形でその有用性を求めることは学問の性質上困難なはずである。このような実用と効率を求めるような動きは、教育界に限らず現代社会の全体的な傾向であることから、現状を打破することは極めて困難である。

このような不当な評価を受けている教育哲学の意義を我々は何に見出すことができるのだろうか。

小原が「教育の事実がそのまま我々の意識に現れ理解されるならば、何も概念的な教育学は必要あるまい」と述べているように、現代においても個々の教師が直面する困難な問題に対して、その解決策を見出すために依拠するのは、「③教育実践学」や現場経験に基づく実践知だけではない。その他、教育社会学、教育心理学などの研究成果としての「②教育諸科学」すなわち理論知があり、そして、小原の主張するようにそれらを統合する学問として①教育哲学(倫理、宗教など)が必要である。

森(1961)は、教育哲学とは、「多様に分化せる教育諸科学と、それらの研究成果を、全体として究極的に総合しようとする」学問であり、「教育実践に対して、全体的、究極的理念を与えようとする」と捉えている。これが、現状においては、最も的確に教育哲学の方向性を示していると考える。

これまで述べてきた小原の理論と現代における森の理論を踏まえて、現代の教員養成課程が目指すべき理論と実践の関係を図に示せば以下のようになるだろう(図3)。

以上みてきたように教育哲学は、図3で示された理論と実践の二元論からの克服を目指し、判断力や思考力や意志力といった総合的実践力を身につける学問としての意義が見いだせるものと考えられる。

3. 哲学的精神と学ぶ意欲の喚起

これまで述べてきた内容をまとめると、小原が教育者に哲学を求めたことの目的は、哲学的精神に基づく人生観、教育観の確立と、そして理論と実践の統合の2点にあったとみなすことができる。

しかしながら、小原(1924)で論じられる小原の哲学的精神を、現代の教師に要求していくとするならば、2つの問題点があることを指摘しておきたい。

まず1点目として、宗教との関係が挙げられる。小原は、クリスチャンであることを公言しており、高山(1985)によると「真実の宗教に基礎を置かずには、真の教育は成り立たぬと確信していた人」であった。そのため、「価値体系論」において真善美聖という絶対価値のなかで「聖」すなわち宗教をもっとも重視したことは既に述べた。小原は、「哲学は主として知識上の最終統一であるし、宗教は情意上の最終統一である」と述べ、「われわれの理想境(原文ママ)とするところは、哲学、宗教両者の一致すること」であると述べている。哲学と宗教の関係は、「信は力なり、宗教は動力である。されど時に盲目である。洗練すべき付加物の禍することがある。それを純化し洗練するのが哲学の任務である」、「哲学をもって宗教に代えることは出来ないし、宗教

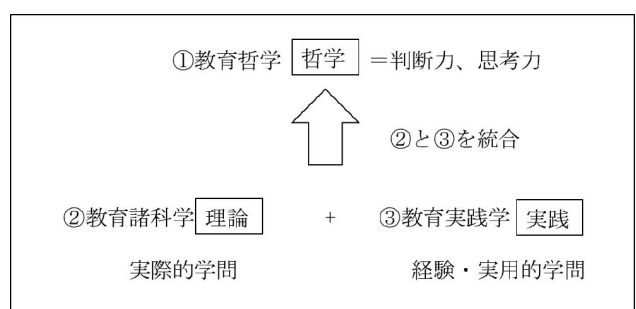


図3. 理論実践の統合

をもって哲学に代えることは出来ない。2つがなければならぬのである」と述べている(p133-142)。

要するに、宗教的な基盤があってこそ哲学的研究が意味をもってくるのである。小原の宗教観は、キリスト教のみ重視するような一神教的・排他的な信仰とはいえ、あらゆる宗教を認め、尊重していることが特徴である。とはいえ、現代の国公立諸学校における教育及び教員養成において、小原の理論のすべてを適用していくことは当然困難を伴うであろう。

そして、より大きな問題として2点目は、教師の自律性の問題である。哲学的精神は、自由、独立の精神を求めるわけだが、現代の学校教師は様々な法律、制度による制限があり、哲学的精神に基づく完全な自由、独立にも限界がある。

佐藤(1997)は、小学校から高等学校までの教職の専門性について、専門職にふさわしい自由と自律性の不備や、専門職として自らの権限を管理する倫理規定を有していないことなどを挙げ、「教師は、現実には素人と専門家の中間に位置していて、決して専門家ではない」、「教師は専門職ではない」と断定し、「中間者」としての教師の存在を見出している。

たとえば、教師の教育活動は、教科内容を研究者の研究成果に依っていることや、教育基本法をはじめとした法律、学習指導要領、教科書による教育目的・内容の制約などがあることで、個々の教師が哲学的精神をもって教育の理想を追求していくことには限界があると考えられている。

また、細谷(1950)は、教師が哲学を学ぶにあたり、「教師特有の態度として警戒すべき傾向も少なくない」と指摘する。細谷は、「哲学のオリジナルな探究者ではなく一応既製の哲学説を教養として学ぼうとする教師達」にとって、「哲学は〔中略〕結論的なものを与える学と考えられているのではないであろうか」と危惧している。

細谷は、教師が知識の創造者ではない以上、多くの人に認められた権威ある学説、あるいは常識として定着した学説を待つことは職務の本質上やむを得ないことだとしている。しかしそれは、かつての師範学校において国家の方針をそのまま受け入れていたような教師の受身の姿勢であり、教師が自ら考えるのではなく、他人の哲学によりかかろうとする姿勢、すなわち知性の怠惰を警戒したのである。

このように考えると、小原が、「哲学する心の態度、興味、訓練だけでも貴いことである」(p55)と述べたように、教師の受身の姿勢、待つ姿勢に対して、哲学的精神すなわち「哲学すること」が求められる。さらに、教師が「哲学する」姿勢は、教師と児童生徒の「教える—学ぶ」関係にも絶大な効果をもたらすのである。

小原は、ディーステルヴェークを引用し、「進みつつあるもののみ人を教うる権利あり」、「進みつつあるその学究精神が子供を感化するのだ」、「教師が学に没頭し、〔中略〕学科そのものの権化みたようになったら、その下に必ず自学自修、動的、創造的教育は自ら、否応なしに行われる」と説いている(p294)。つまり、教師が真理を探究する姿勢は、児童生徒から見れば学問に対する「熱意」、「雰囲気」となって感じられる。それらが児童生徒の学ぶ心に点火し、「その熱の中からのみ未来の天才は生れる」(p57)のである。まさに、哲学的精神は、齋藤(1997)のいう「あこがれにあこがれる関係性」、すなわち、学びが起動する条件を生み出すともいえるのである。

かつて、「師範型」教師とよばれた「進取的気象に乏しく」、「学問の研鑽に忠なら」ないような教師の問題は、現代の教師にも十分起こりうる問題である(水原, 1977)。こうしてみると、大学の教員養成課程において、受け身の学ぶ姿勢から自ら学ぶ姿勢へ転換する教育が必要であると思われる。それは、真理を探究する精神を養い、児童生徒に学ぶ意欲を喚起できる教師を養成するための科目として、ここにも教育哲学の意義が見出せるのである。

結語

小原國芳の思想を中心として現代の教員養成課程における教育哲学の意義を考察してきた。本稿においては、哲学に限定して考察してきたが、小原の教育思想をより深く正確に理解するためには、「聖」すなわち教育と宗教の関係を避けて通ることはできないであろう。今後の研究課題としたい。

冒頭で述べたように、このまま、教員養成に関する議論が理論実践の二項対立に拘泥し、実践家による実践知の伝達のみ重視をするのであれば、マニュアル主義に陥る危険性があり、「師範型」問題を再発する可能性も否定できない。厳密には専門職とはいえ教師の養成においては、現場経験者による実践知だけに依拠するには限界があるだろう。

では、このように実践知が偏重される現状、そして、戦後の開放制の理念、大学における教員養成の2つの理念が崩れつつある今、教員養成課程における教育哲学の意義とは何であろうか。

本稿の結論として、その要点は以下の3点である。1点目は、教育観の確立、そして、2点目は、理論と実践の統合、そして3点目は、哲学的精神に基づく児童生徒への学ぶ意欲の喚起である。さらに、教育哲学・教育史などの原理系科目とりわけ教育哲学において以上の3点を身につけるこ

とは、教職を目指す学生の人間形成の一端を担う科目としての意義があると考えられる。

小原は、哲学を軽視する教育者に対し、哲学を学ぶことは「必ずや未知の世界が眼前に開け、より高く、より深き自己が生れ来ることは必定である」と説き、さらに「ホントの自己を作り上げること、ホントの人間を発見すること、これが実に指導者たる最高条件である」とするのである。結局のところ、それは「哲学すること」を重視した哲学的修養による教師の人間形成を目指したものであったといえよう。

そのためには、教員養成課程における教育哲学は、長期的な視野に立って哲学的精神を養い、理論と実践を統合することで自己を確立し、判断力、思考力を身につけることにつながる科目を目指していくことが望ましい。その際、受け身の姿勢で学ぶだけでなく、自ら「問い」を発し、「哲学すること」を経験させなくてはならない。大学において人間形成を担う科目は、これまで一般教養科目がその任を負ってきた。しかしながら、多くの大学で一般教養教育は崩壊状態であり、教員養成課程では教育哲学が少なからず教師を目指す学生の人間形成にも貢献できるであろう。

そして、教員養成課程を担う大学教師たちも考えなければならないことは、大学教師自身が哲学的精神に基づき、常に「問い」を発し、「哲学すること」を怠らずに学生を感化していくことである。小原の言葉を借りれば、担当科目に没頭し、その権化となることを目指すのである。このような哲学的精神こそが、アカデミズムにおける教員養成の真骨頂であるといえるだろう。

冒頭で述べたような、教員養成課程において原理系科目が軽視される傾向は、教員養成を担っている大学自体が教員養成に関する教育の理想について哲学的に深く考えることを怠り、即時的、実用的で役に立つ学問にのみ流されていることにも問題がある。今こそ小原國芳の主張に耳を傾け、教育哲学を再評価することが教員養成を担う大学の責任ではないかと考える。

注記

- (注1) 教育哲学会編『教育哲学研究』において、「教員の養成教育において教育哲学の果たすべき役割とは」(95号, 2007)、「教員養成と教育哲学」(100号, 2009)などの特集が組まれている。
- (注2) 小原の教育思想に関する先行研究としては、その中心的な思想である全人教育や宗教・道徳教育に関するものがみられるものの、教師観や教員養成に関する研究は皆無といってよい。たとえば、坪田庸子「小

原先生の宗教教育」(1978)、福井一光「小原國芳の全人教育論」(1990)などその多くは玉川学園の関係者によって研究されている。

- (注3) 小原(1924)の引用に関しては、ページ数のみ記載する。
- (注4) 当時は哲学に対して、「空漠無力」、「有害」などの批判があり、哲学を軽視ないしは危険視する立場もみられた。小原を成城学園に招聘した恩師である澤柳政太郎でさえも、教師の哲学研究の必要性を一定限度認めるものの、「もとより此の如き問題に関する知識がなければとて教育者たることが出来ぬといふのではない」と考えていた(澤柳, 1908)。
- (注5) 小原は、師範学校だけでなく、東京帝国大学についても退嬰的であったと批判している。しかし、自身の卒業した京都帝国大学哲学科については、波多野精一、西田幾多郎、谷本富といった哲学、教育学における碩学と出会い、「私の新教育運動の指導星となり、右顧左眊しない確乎たる根本問題を与えてくれた」と回顧している(小原, 1974)。
- (注6) 小原自身の考える危険思想の代表例とは、唯物論とプラグマティズムであった。小原は、自身の教育観を最も端的に表している言葉として、「神なき知育は知恵ある悪魔をつくる」を様々な著作で繰り返し紹介している。当然、ここでの神とは宗教に限らず哲学、倫理学などを含んでいることは言うまでもない。唯物論を、「希望なく、神なく、理想なく、人は物質の奴隷となり、その人生に精進なく努力なく、高尚なる趣味を解せず、人生を砂漠化する」と否定するのである。
- (注7) 小原は、「実践」ではなく、「実際」の語句を使用している。

文献

- 新井保幸(2006):教師教育の哲学をめざして. 教育哲学の再構築. 学文社, 東京, p203-205.
- 小原國芳(1985;原文1924):教育の根本問題としての哲学; 小原國芳選集2. 玉川大学出版部, 町田.
- 小原國芳(1992;原文1939):教師道;昭和前期「教師論」文献集成 第20巻. ゆまに書房, 東京, p299-300.
- 小原國芳(1974):師道. 玉川大学出版会, 町田.
- 齋藤 孝(1997):教師=身体という技術. 世織書房, 横浜, 「はしがき」.
- 佐藤 学(1997):教師というアポリア. 世織書房, 横浜, p9-10.

- 澤柳政太郎(1997;原文1908):教師及校長論;澤柳政太郎全集6. 国土社,東京,p185-186.
- 海後宗臣(1971):教員養成;戦後日本の教育改革8. 東京大学出版会,東京,p7-11.
- 高山岩男(1985):解題 教育の根本問題としての哲学;小原國芳選集2. 玉川大学出版部,町田,p370-373.
- 平野婦美子(1993;原文1940):女教師の記録;昭和前期「教師論」文献集成 第25巻. ゆまに書房,東京,p26-34.
- 藤枝静正(2001):教育実習学の基礎理論研究. 風間書房,東京,p341-346.
- 船寄俊雄(2008):開放制教員養成システムを考える. In: 日本教師教育学会(編),日本の教師教育改革. 学事出版,東京,p89-90.
- 古屋恵太(2009a):学会誌に見る教育哲学の「役立ち」問題. 教育哲学研究 **99**, 131-135.
- 古屋恵太(2009b):教育哲学の「役立ち」に関するテキストとコンテキストの考察. 教育哲学研究 **100**, 20-22.
- 細谷恒夫(1950):哲学は教師に対して何を教えるか. 理想 **212**, 45-47.
- 水原克敏(1977):師範型問題発生の分析と考察. 日本の教育史学 **20**, 21-22.
- 森 昭(1961):教育人間学. 黎明書房,名古屋,p42-43.
- 山口恒夫(2007):「反省的実践家」の形成を目指す教師教育と教育哲学教育. 哲学研究 **95**, 27-31.
- 山田 昇(1970):師範学校における教育学. 教育 **20**, 6-7.

Philosophy of Education in Teacher-training Program and Development of Humanity of Teachers: From the View Points of Kuniyoshi Obara's Philosophy

Takashi SUZUKI

School of Education, Tokyo University of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-47-8 Minami-ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : In recently years, teacher training-program does not pay much attention to the educational theory, and a lot of efforts have been conducted to increase the practical skill in the teacher-training colleges. The current trend of teacher training program tended to neglect the principle of fundamental subjects such as philosophy of education. To these situations, this study tried to reassess and reexamine the significance and the role of philosophy of education in teacher training program on the view points of theory of Kuniyoshi Obara, one of the famous scholars of education in Japan. The present study showed that there are three significant factors for the philosophy of education; cultivation of critical mind, integration of theory and practice of education, and stimulation of the eagerness for learning.

(Reprint request should be sent to Takashi Suzuki)

Key words : Philosophy of education, Teacher-training program, Kuniyoshi Obara

