

「哲学のある教育実践」の探究  
—私の教育研究を貫くもの—

筑波大学・茨城大学名誉教授  
常磐大学教授  
茨城教育実践学会会長

高久清吉

1 私の教育学研究と「哲学のある教育実践」

(1) 研究の基調

大学では、定年退職する教師が、その年度末に、「最終講義」を行うのが通例となっている。大きな区切りの時に行われるものであるから、この講義の題目や内容としては、その教師に最もふさわしいもの、最も関心の深いものが掲げられるのが常である。

ところで、私自身も最終講義を行っている。私の場合、これまで筑波大学と茨城大学の二つの国立大学で定年を迎えたので、最終講義も二度行っている。筑波大学では「ヘルバルトと現代教育との接点を探る」(昭和63年)、茨城大学では「哲学のある教育実践」(平成2年)という題目を掲げた。一方、ヘルバルト研究、他方、教育の理論または哲学と、教育実践との生きた結び付きを探求するのが、私の長い教育研究を貫く二本のバックボーンに当たるものであるから、二つの最終講義は、正に私の研究上、最大関心事であり続けたものを選んだことになる。

特に、「哲学のある教育実践」を求める私の問題意識は、近年、ますます強くなっている。したがって、国立大学定年退職の記念の著作『教育実践学—教師の力量形成の道』(教育出版1990)では、五部構成の第一部、つまり、真っ先に「哲学のある教育実践」という見出しを挙げている。この本は私の教育学研究の総まとめに当たるものである。その冒頭に「哲学のある教育実践」という柱を立てたのは、これが、この著作、ひいては私の教育学研究の基調となっていることを意味している。

「哲学のある教育実践」とは、「教育の理論または哲学と結び付き、これによって支えられ、方向づけられた教育実践」ということであるが、このことについては後で詳しく説明する。まず、ここでは、教育の理論または哲学と、教育実践との生きた結び付きを求める問題意識が、若い時から私の心に宿っていたこと、それが様々ないきさつを経て、ますます深く根を下ろすに至ったことを述べる。このようないきさつを述べることは、同時に、私のこれまでの教育研究の歩みを紹介することになる。

(2) 実践の中での理論渴望

私は師範学校を卒業した20歳からスタートして29歳までの8年半、小学校教師として教壇に立っていた。昭和20年代のこの時期は、日本の教育の「コペルニクス的転回」とも言える程の大きな転換期であったので、教育の現場は激しい変化と動揺の中にあった。このような変動の波は、私が勤めていたのが教育学部の附属小学校であったため、より大きく強く感じられたように思う。

このような渦巻きの中で、若い私はずいぶん迷ったり、苦しんだり、悩んだりしていたが、結局、自分自身の実践の拠り所となる理論を渴望して退職し、進学した。その時点では、研究者や大学教師への転進を目指すといった意図は全くなかった。ただ自分の実践を支える自分の理論を身に付けたいという思いだけであった。振り返って見ると、29歳の世帯主であり、一児の父親でもあった人間を退職、進学へと駆り立てる原動力となったわけであるから、教育の理論や哲学と実践との生きた結び付きを求める私の願望は、すでに相当強いものであったのだと改めて思っている。

さて、東京教育大学（現在の筑波大学の前身）教育学部教育学科の第3年次に編入学、さらに同大学の大学院教育学研究科へ進んでからの私の教育学の学習や研究は、理論へ、哲学へという方向に向かった。理論の必要を痛感し、これを渴望して進学したのだから、まずは理論に没頭しよう、安直に実践を振り回すのは止めようと考えたのである。したがって、学部の卒業研究でも、8年半の教育実践が直接的に生かされるような問題を取り上げれば、もっと楽にいったかも知れないが、わざとそのような方向を避けたのである。「作業の教育的意義」を原理的に掘り下げようとする問題を選び、アメリカのデュエイやドイツのケルシェンシュタイナーの作業論や労作論の吟味を中心として卒業論文をまとめた。

大学院では、教育方法学、特に学習指導論を専攻分野としたが、その研究内容は方法技術論よりも、方法の原理、方法の哲学といった色合いの濃いものであった。このような方向で、特に、ドイツ教授学の研究へと入り込んでいった。

また、大学院に入ると同時に、私の本格的なヘルバルト研究も始まった。修士論文は、これを「ヘルバルト教育学のリアリズム」と題してまとめた。題目が示しているように、カントとの対比によってヘルバルトの哲学上の基本的な立場を明らかにし、ここから、ヘルバルトによる教育学の体系化の特色を浮き彫りにしようとしたものであった。ちなみに、博士論文もヘルバルト研究に関したものであった。彼の青年時代の論文『教育の中心任務としての世界の美的表現について』に示されたヘルバルトの根本思想を解明し、これら思想がその後どのように展開していったかをたどる研究をまとめたものである。

このように、学生時代、意識的に、ひたすら理論の世界に沈潜するという道を選んだわけであるが、それにもかかわらず、心の底では、いつでも、理論のための理論ではなく、実践へと回帰していくプロセスとしての理論追究なのだ、という考え方が生きていた。

例えば、ヘルバルト研究にしても、すぐ前で述べたような理論的、哲学的な吟味とともに、私の関心は、現代の教育実践とのかかわりという観点からヘルバルトを吟味することに向けられていた。そこで、私の研究は、早くから、その青年時代の教育思想へと焦点化されていた。時代を超えて生き続け、教育実践の中でその真価を発揮するようなヘルバルトの「教育の英知」は、後の体系化された教育学説よりも、青年時代のみずみずしい教育思想からこそ読み取れる、また、読み取るべきだと考えていたからである。つまり、私のヘルバルト研究は、そのスタート当初から、ヘルバルトと現代の教育実践との生きた接点を探る所に焦点化されていたわけである。この焦点は後になるほどますますはっきりしてきた。

## (3) 研究の転回—実践への回帰

進学時の意図とは違って、大学院を出ると大学教師の道を歩むことになった。当然、私の研究は学生時代にも増して理論研究中心となった。昭和40年には、ヘルバルト研究を博士論文にまとめ、同43年には、ヘルバルト研究と並んで進めてきたドイツ教授学についての研究を『教授学—教科教育学の構造』(協同出版)として刊行した。

続いて45年、『教育実践の原理』(協同出版)という著書を出したのであるが、実は、この本が私の教育学研究の転回点を示しているのである。書名そのものが示しているように、これは教育の実践を支え、方向づける原理を問題としたものである。したがって、この著書は、自分の母胎である教育実践に立ち返り、それまでの私なりの理論研究の成果を実践と結び付けようとしたものであると同時に、教育の理論と実践との生きた結び付きを探求するところに、これからの教育学研究の中心課題があることをはっきりと自覚し、宣言したようなものである。

理論研究に一区切りまではと、それまでなるべく控えていたのであるが、この前後から、私は実践の場に出かけていくことが多くなった。講義、講演はもとより、内地留学生として大学へ研修のため派遣された現職の教師との「内地ゼミ」と称する勉強会など、様々な共同研修の機会や場を設け、また、いくつかの小学校、中学校と継続的な共同研究にも取り組んだ。なかには、その成果を共著として出版したこともあった(茨城県江戸崎中学校との共著『一斉授業の超克—個別化の現実的方策を探る』協同出版 1981)。

このような教育実践との多様なかかわりの中で、「哲学のある教育実践」の必要と重要さを痛感するようになっていった。言い換えれば、「哲学のない教育実践」の不徹底や浅薄さ、頼りなさ、あいまいさをしみじみ感じるようになったのである。

例えば、自主性または主体性を育てるといふとき、実践の場では、すぐに「いかにして」「どのようにして」の問い、つまり、自主性(主体性)を育てる「方法」の吟味を問題の中心に据えるのが常となっている。このこと自体、何も間違いはないのであるが、問題は、「いかにして」の問いを自ら実践人の中心的問いとして掲げることに伴いがちな視野の狭さ、底の浅さにある。「いかにして」を中心的問いとして掲げることは、自主性(主体性)とは「何か」—その本質的な意味をはっきり押さえてかかろうとする問いを大切にすることとなんの矛盾もないはずなのに、どういうわけか、「何か」の問いは領分外のものとして研究者等に任せ、ひたすら、「いかにして」の問いだけにかかわるのが実践人の本領であり、役割であると思込むような傾向の案外強いことがひどく気にかかるようになった。このように、「いかにして」の問いを重視することが、「何か」の問いを軽視することにつながりがちな教育現場の傾向を、すぐ前で、「視野の狭さ」、「底の浅さ」と言ったのである。

自主性(主体性)を育てる実践の方法に向けられた「いかにして」の問いを、本当に大切にすればなら、同様に、自主性(主体性)の意味規定に向けられた「何か」の問いを大切にしなければならない。「何か」の答えがはっきりしてはじめて、「いかにして」の吟味も首尾一貫性や徹底性をもって来る。逆に言えば、「何か」がはっきりしないところで、「いかにして」の吟味が徹底して行われるはずはない。「自主性(主体性)を育てる」と称する教育の多くが、本当は、「自分から進んで……する」、「自分だけで……する」という形や現象を引き起こすだけのレベルにとどまり、自主性(主体性)の本質を育てるところまでの深まりや徹底に欠けているのは少なくないように思う。しかも、現象と本質とを混同していることに気付かず、現象を引き起こしただけなのに、それで本

質を育てているかのように錯覚することも多いようである。このようなことになる根本原因は、自主性（主体性）についての「何か」と「いかにして」の二つの問いが本当には結び付いていないからである。

教育実践とのかかわりを強くしていく中で、私がますます深刻に考えるようになったことの一つが、実践人の間で、この「何か」と「いかにして」の間の結び付きが弱い、はっきりしていないということである。もちろん、自主性や主体性に限ったことではなく、どんな言葉や問題についても、このことが指摘できる。

なぜそうなるのか。少し飛躍した言い方になるが、これは「哲学」がない、あるいは弱いからだと言える。分かりやすく言い直すと、実践上の諸問題について考え、これに取り組んでいく上で、哲学的な見方や考え方がはっきりしていないからである。「哲学的な見方や考え方」などと言うと、その方面の格別な勉強や研究をしていないと手の届きそうもない、何か高尚で難しいものと受け取られるかも知れないが、決してそのようなものではない。

実践上、当面する言葉や事柄などについて、まず、その本質的な意味をはっきりととらえてかかる。次に、この意味規定または概念規定に基づいて、ここから、どんな方法が必要であるのか、それらの方法の中で、問題や課題の意味から見て、特に、どんな方法が中心または本道に当たる方法と見なされなければならないのか、これらのことを筋道立てて考え、導き出し、位置づけていく。—これはれっきとした哲学的な見方であり、考え方である。

このようにして、教育現場とのかかわりを深めていく中で一層痛切に考えるようになったのが、「哲学のある教育実践」の必要と重要さということであった。実践のクォリティ（質）を高めていくために、教育学研究者として挑戦しなければならない最も大きな課題は、「哲学のある教育実践」の在り方を明らかにして、これを方向づけていくことにある、と改めて強く考えるようになった。

なお、今、「哲学がない」とか「哲学がある」とかを、実践の中で作用する「哲学的な見方、考え方」と結び付けて説明するような言い方をしたが、このことについては、後で項を改め、もっと丁寧に説明する。

#### （４） 実践のための教育哲学の創造

これまで、教育の理論または哲学と、教育の実践との生きた結び付きを追究する私の問題意識が深まっていく過程について述べてきた。特に、「哲学のある教育実践」を私の教育学研究の中心課題として掲げる意識や自覚が決定的となったのは、昭和50年、茨城大学から移って、母校東京教育大学の教授となった時である。

前にもちょっと触れたように、私は大学院時代、教育方法を専攻し、茨城大学でも、この研究分野を担当していた。ところが、東京教育大学からは教育方法学ではなく、「教育哲学」講座の教授として戻ってほしいとの招きであった。

東京高等師範学校、東京文理科大学、東京教育大学そして筑波大学と、特に教育学についての教育と研究の長い伝統を持つ大学で、教育方法学から教育哲学へというように、他の講座に移って主任教授になるというのは全く異例のことであった。講座制をやめた筑波大学は別として、その前の東京教育大学までではほとんど考えられないようなことであった。とりわけ、東京教育大学の教育哲学講座は、日本教育学界で卓越した研究者として著名な石山脩平博士、山田栄博士、大浦猛博

士が主任教授をされた講座であり、私はその跡を継ぐということには大きなためらいを感じたのである。

本当は、このようなことよりももっと実質的な点で、就任を受諾するかどうか迷ったのである。それは、私が果たして教育哲学の担当者としてやっていけるかどうかということである。東京教育大学の先生方は、「教育哲学でもやれるのではないか」、「いや、教育哲学の方がよりふさわしいのではないか」と考えられたとのことであるが、当の私自身はすぐには決心が付かなかった。

ところが、2、3日、あれこれ考えているうちに、自分でも意外な程にすっきりした形で決心が付いた。仕方なくとか受身でというより、もっと積極的な構えで受諾する気持ちになったのである。正直なところ、私自身、これまでの通例の教育哲学にはほとんど魅力を感じなくなっていた。あまりに抽象、難解で、実践とはかけ離れ過ぎている教育哲学の必要を感じなくなっていた。そのようなものではなく、教育実践の中で大きく物を言うような教育哲学こそが、教育現場出の私が行き届くものにふさわしいものではないか、そういう教育哲学を私なりに構築し、提案していこうと考えた。つまり、「哲学のある教育実践」を推し進めるのに大いに役立つような教育哲学の創造ということである。

こういうわけで、はじめには考えられない程のさわやかな、やる気いっぱい的心境で、東教大へと移ると同時に、私の教育学研究はただ一点、「哲学のある教育実践」とは何か、それをいかにして現実化するかの問題へと焦点化されることになった。

## 2 「哲学のある教育実践」とは何か

### (1) 「哲学」への抵抗感

私は今でも、「哲学のある教育実践」という言葉を使う時、ある種のためらいや不安のようなものを感じるのである。それは「哲学」という語を見ただけ、聞いただけで、我々には縁のないものとして敬遠されはしないかと考えるからである。「哲学」というと、難しいとか、現実からかけ離れた空論などと受け取る人が少なくないと思うからである。

平成3年、私は『「母の目」「父の力」一家庭の教育力を回復する道』（教育出版）と題した著書を出した。この本は、子供への対し方や扱い方のテクニックを細かい点にまでわたって、懇切丁寧に指示するマニュアルや処方箋のようなものを求めよう、与えようとする現在の風潮、つまり、子育てやしつけのノウハウを指示してもらいたい、指示してやろうとする風潮に逆らって、「哲学をもった子育てやしつけ」、「哲学のある家庭教育」が現在こそ必要かつ大切であることを親たちに訴えようとしたものである。だから、本当はこの言葉を大いに使いたかったのであるが、文中、「哲学」の語はとうとう一語も使わなかったのである。

例えば、この本の「まえがき」で次のように述べた箇所がある。

「ノウハウを指示するマニュアルや処方箋がまったく必要ないとか意味がないとまではいいません。しかし、家庭の教育力そのものの回復やよみがえりのためにどうすればよいのか、というところまで深刻化している問題は、ノウハウを指示するマニュアルや処方箋を与えたり、求めたりすることでなんとかなるような次元の問題ではありません。親として、もっと根本的な考えや構えを立て直す必要に迫られている性質の問題です。言い換えれば、一本、筋の通った親の取り組み、バックボーンのある取り組みが要求されている問題です。」

要するに、家庭教育の現状から見て、今、何よりも緊要なのは、親として、子育てや家庭の教育の哲学をもつことなのだ、と私は言いたかったのである。原稿では書いたり、消したりしていたが、結局、「哲学」の語を一語も使わないで、「一本、筋の通った取り組み」とか「バックボーンのある取り組み」といった表現となった。

上の本は親を主な読者と予想して書いたものであるから、「哲学」という語に伴いがちな抵抗感を懸念して、とうとうこの語は使わなかった。けれども、その1年前の平成2年に出版した『教育実践学—教師の力量形成の道』（教育出版）という本、これは学校の教師たちを念頭においてまとめたものなので、ここでは、思い切って「哲学」の語を使った。ただ使ったというだけでなく、この本のいわばキーワードのような形で最初にくる第一部の見出しとして「哲学のある教育の実践」という柱を立てている。ただし、この本では、「哲学」の語、したがって、「哲学のある教育の実践」という言葉が誤解されないよう、その意味をかなり詳しく説明した。この説明を参照しながら、ここでも、まず、この言葉の意味についてわかりやすく説明したい。

## (2) 「過程」としての哲学と「結果」としての哲学

「哲学のある教育実践」という言葉に接した時、人々はどのような中身をイメージとして心に浮かべるのであろうか。ある人は、教育についての確固とした信念や信条をもった教師による実践とか、教育の理念や理想に基づく明確な思想に貫かれた実践を思い浮かべるかも知れない。また、人によっては、考え方や判断の筋道がすっきりとした実践、教師の体系的な見方や考え方が際立っているような実践をイメージするかも知れない。いずれにしても、「哲学のある教育実践」が意味するものは、この言葉に接した人それぞれにばらばらとまでは言えないにしても、だれにも共通一様に理解されるというのはいずれもないようである。したがって、この言葉を格別に重視する私としては、何よりも先に、どのような意味でこの言葉を使うのかをはっきりさせなければならない。

「哲学のある教育実践」の意味を明確にするための最も重要な押さえどころは、「哲学」とは何かの意味規定である。これがあいまいであれば、これに基づく教育実践の意味もあいまいであるし、また、「哲学」の意味をどう取るかによって、これに基づく教育実践の意味も決まってくることになる。

「哲学」の意味は、通常、大きく次のような二つに分けられる。一つは、「哲学すること」(Philosophieren)、もう一つは、「哲学」(Philosophie)である。

「哲学すること」とは筋道の通った知的活動そのもの、この活動の「過程」にこそ哲学の本質があると見る立場である。これに対し、上のような知的活動の「結果」または「所産」として導き出された内容の体系、それが本来の哲学であるとする立場が後の「哲学」という方である。この二つの意味は、よく「過程としての哲学」と「結果としての哲学」という言葉で表現されている。この二つを切り離して別々のものと見なすことはできないが、「哲学」の意味を、一応、この二つに分けるのは妥当であると考えている。

さて、「哲学」の意味を二つに分けるとすると、これに対応して、「哲学のある教育実践」の意味も二つに分けられる。「哲学のある……」の「哲学」を右の「過程としての哲学」と理解すれば、「哲学のある教育実践」とは、哲学的な見方や考え方が大きく作用する教育の実践、言い換えれば、教育実践上の様々な問題や事柄が哲学的な見方や考え方に基づいて吟味され、判断され、構想される実践ということになる。これに対し、哲学を「結果としての哲学」と理解すれば、「哲学のある教

育実践」とは、哲学的な思考から生まれた内容、つまり、教育に関する明確な「思想」に基づく実践ということになる。

「哲学のある教育実践」の上のような二つの意味は、実は、一方がなければ、他方も成り立たないという表裏の関係にある。哲学的な考え方によって明確な思想が導き出されるし、明確な思想が前提となって、実践上の様々な問題や事柄についての哲学的な考え方も行われることになるわけである。このような密接不離の関係を承知の上で、これから、右の二つの意味のそれぞれについて若干の説明を加えることにする。

### (3) 哲学的な考え方が作用する教育実践

まず、哲学的な見方、考え方が大きく物をいう実践という意味での「哲学のある教育実践」についてである。前に(1の(3)), 教育現場とのかかわりの中で、「哲学のない教育実践」の不徹底やあいまいさを数多く見聞することから、改めて、「哲学のある教育実践」の必要や重要性を痛感するようになったと述べた。その際、「哲学のある教育実践」の代表的な一つの例として、意味や概念の規定を求める「何か」と、実践の方法を問題とする「いかにして」との二つの問いが結び付き、「何か」の答えに基づいてはじめて、「いかにして」の吟味は首尾一貫性と徹底性をもってくと強調した。そして、上の二つの問いのこのような筋道の立ったつながりは、「れっきとした哲学的な見方であり、考え方でもある」とも述べた。

要するに、「哲学のない……」、「哲学のある……」を問題とした時、前に挙げた例では、「哲学的な見方や考え方」が教育実践の中で大きく作用しているか、いないかを目安にしていたということになるわけである。

教育実践の中で大きく作用することが期待される哲学的な考え方は、これまで述べてきた「何か」と「いかにして」の結び付きばかりではない。いや、もっと重要なものがある。それは体系的または構造的な見方、考え方である。これを抜きにしたのでは、哲学的な見方や考え方は正に骨抜きになる。この考え方をこれから説明するために、ヘルバルトの次のような言葉をまず手がかりとして紹介することにしよう。私が好んで引用する言葉である。

「哲学がなくて教育の仕事に携わる人たちは、取り扱いの仕方について、ほんのわずかな改善をしたぐらいのことで、なにか広大な改革でも成し遂げたかのように全く簡単に思い込んだりする。毎日の忙しさや、様々な問題、事柄への対応に振り回される日常の諸経験が、そこにいる人間の視野を甚だ強力に狭めてしまう教育の実践界ほど、普遍的理念を踏まえて哲学的に考えることが必要な所はない。」

出来るだけ平易に訳したつもりなので、これだけで十分と思うが、この言葉をもっと分かりやすく言い直せば次のようになる。

哲学をもたないで教育の実際の仕事に従事している教師たちに共通して認められる欠点は、本質と現象、全体と部分、本と末、重と軽との間の区別がはっきりせず、これらを簡単に混同してしまうことである。したがって、教育の取り扱いの方法上のほんのちょっとした改善と、教育の根幹にかかわるような重大な改革との区別がつかないで、前者がうまくいったりすると、これを後者と混同していい気になったりする。

もともと、教育の現場は多忙を極める所であり、毎日毎日、次から次へと迫ってくる様々な問題や事柄への対応に追いまくられる形となるから、いつのまにか教師のものの見方や考え方は強力に

狭められてしまい、現象に振り回されて本末軽重の見分けもできなくなってしまう。このことは他のどんな世界よりも教育界において顕著である。それゆえ、教育の現場にとって何よりも必要なのは、「普遍的理念」、つまり、教育の本質的・原理的なものをしっかりと踏まえ、これに基づく哲学的な考え方を展開していくことである。

ヘルバルトの上の言葉を読み返すたびにいつも思うのは、1804年、当時のドイツの教師や教育界について語った言葉が、約200年後の今日の日本の教育界に実に見事に当てはまるということである。

さて、ヘルバルトによれば、哲学のない教育実践は本末軽重の見分けがつかず、これらを容易に混同してしまうというのであるから、これを逆にして積極的に言い換えると、「哲学のある教育実践」は本末軽重をはっきりと見分けるということになる。さらに立ち入って言えば、この見分けに基づき、本を本とし、末を末として位置づけ、重みの違いに応じたふさわしい位置づけをすることによって、全体を一つの構造体として組み立てる。つまり、構造的または体系的に見、とらえるということになる。

このような構造的、体系的な考え方が、日常実践上の様々な教育の問題や事柄を扱う時でも大いに作用するというのが「哲学のある教育実践」である。

例えば、私は授業やその指導案を見る場合でも、構造的な見方、とらえ方を何よりも大切にしている。この内容や活動は、たいてい、いくつかの項目または何本かの柱に分けられている。かつて私が見た小学校六年社会科「聖徳太子」一時間扱いの授業で言えば、指導案中の「本時の展開」に示された内容は、五本の柱に分けられていた。第一は、当時の日本が国としてのまとまりをほとんどもっていなかったこと、第二は、そういう状況の中で太子が統一国家の形成を目指したこと、次いで、太子の代表的な業績が第三、第四、第五の柱として挙げられていた。これらの柱について、私は同じ太さの柱がただ並んで立っているだけとは見ない。まず、どの柱が一番太いのか、その他の柱はどうか、これを「本時の目標」に照らして確認する。次に、一番太い柱を心棒または大黒柱とし、これとのつながりの中でその他それぞれの柱を位置づけ、柱の全部を一つの組み立て、つまり、構造体としてとらえるのである。前の「聖徳太子」の例で言えば、第二の柱を大黒柱として五本の柱を組み立てるのである。

このようにして、私は授業・学習の内容や活動の流れを一つの構造体としてとらえ、今、使った言葉で言えば、この構造体の「心棒」または「大黒柱」、つまり、この授業・学習の目標とされる一番重要な内容に、子供たちがどんな形で出会うのかに注目する。ねらい通りに、「あたかもはじめて見つけ出した（考え出した）かのようにして」これを学び取るのか、それとも、教師からの一方的な提示や教え込みに終わるのかどうか、この点を授業の山場と見なし、ここに焦点を合わせて授業を見るのである。

以上、日常実践の中で作用する哲学的な考え方の例として、授業を見る構造的な見方やとらえ方の大切さを述べたのであるが、これ以上に、授業者本人が構造的な考え方に基づいて、その授業を組み立てることが重要であるのは言うまでもない。

#### (4) 「思想」のある教育実践

これまで、「哲学のある教育実践」の二つの意味のうち、哲学的な見方や考え方が実践の中で大きく作用するという意味の方について述べてきた。これからはもう一つの意味の方—哲学的な思考



の結果として生み出された、明確な「思想」に貫かれる教育実践を取り上げることにする。

「哲学のある教育実践」というと、多くの人たちは、教育に関する確固とした「信念」や「信条」に基づいた実践であると理解するのではないかと思う。このような理解に対して、私は半分は同意し、半分は同意しない。

「信念」とは「固く信じて疑わない心、または動かない心」である。「信条」とは「固く信じている事柄」を意味している。共に「固く信じる」ということでは共通している。「信じる」とは迷ったり、動揺したりしないで、ひたすらに思うものを貫くことである。この迷わず、動揺せず、考えるところを貫くという点では、「哲学のある教育実践」と通じるものがある。したがって、この点からだけ見れば、「信念や信条に基づく教育実践」と、「哲学のある教育実践」とは同様のものと見なしてよいと言える。

しかし、別の面から見れば、「信じる」と「哲学する」との間には大きな違いがある。「信じる」では、特定の教理や思想などを信奉する時に典型的に示されるように、理性的、批判的な思考は大きく後退する。ところが、この理性的思考が大きく前面に出て、論理や体系を大切にすることが「哲学する」ことである。したがって、この点から見れば、「信念や信条に基づく教育実践」と「哲学のある教育実践」とは別のものとなる。

そこで、私は「信念」や「信条」の代わりに「思想」という語を使い、「哲学のある教育実践」を「思想のある教育実践」と言い換えたりしている。手元の辞典によれば、「思想」とは「判断以前の単なる直観の立場にとどまらず、このような直観内容に論理的反省を加えてでき上がった思惟の結果。思考内容。特に体系的にまとまったものをいう」となっている。「直観」という心の働きは広い意味、狭い意味様々に理解されるが、通常は、直覚的な知覚として、思考の働きとは区別され、その前段階のものとして見なされている。この直覚的に知覚されたものについて、思考による論理的な反省が加えられ、その結果、体系的にまとまった内容が得られた時、それが「思想」と言われるものとなる。

前に述べた「哲学」の二つの意味のうちの一つ、「結果としての哲学」という時の「結果」、つまり、知的作用の結論または所産として導き出された内容の体系というのは、今述べたような意味での「思想」に当たる。したがって、「哲学」を「結果としての哲学」と理解する観点から見た「哲学のある教育実践」とは、「思想のある教育実践」、「思想に基づき、これによって貫かれた教育実践」と言い換えることができる。

若干、抽象的な論述が続いたので、ここで、一つの例を挙げて説明しよう。教育の本源的な目的として「生きる力を育てる」ことを掲げるとするのは、私にとって、「思想のある教育実践」のその「思想」の代表的なものである。この「思想」が私の考えの中でまとまってきたのは随分前のことであるが、それは様々な契機による思考や省察の結果である。その主な契機としては、「人間性」と「有能性」という人間形成の基本的な二つの課題を統合するかなめを「生きる力」に求める発想、私が専攻するドイツ教育学でしばしば強調される「生きることを教える」(Leben lehren)という主張、子供の長い将来のための最善の準備として、生き生きとしたバイタリティあふれる心の働きを育てることを重視するヘルバルトの教育目的論などが挙げられる。もちろん、「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」を強調する現代の教育主張も挙げられる。これらの諸契機と結びついた私なりの論理的な思考のまとめとして、「生きる力」の育成を教育の究極本来の目的に据えるという私の教育の「思想」が作り上げられたわけである。

### 3 「哲学のある教育実践」への道

#### (1) 私の教育学学習

これから、「哲学のある教育実践」とは「何か」の以上のような答えを踏まえて、「いかにして」このような実践に至るかの吟味へ進むことにする。「哲学のある教育実践」とは、一方、哲学的な考え方が大きく作用する教育実践、他方、思想に基づく教育実践であるとするならば、このような実践を引き起こそうとする方途は、大きく見て、実践の中で作用する「哲学的な見方や考え方」をどのようにして洗練していくか、また、明確な教育の「思想」をどのようにして教師の身に付いたものとするかの二つに分かれる。しかし、前に述べたように、「何か」の答えとして挙げられた二つの意味が切り離すことのできない表裏のようなものであるとすれば、「いかにして」の方法吟味も別々の二つに分かれる必要はない。どちらかを引き起こせば、それはそのままもう一つにつながるといえることになるはずである。

「哲学のある教育実践」を助長する方法を問題とするに当たって、私は特に次の二つのことを参考にしたいと思う。一つは、相当期間の教職生活を過ごした後の私の教育学学習の体験、もう一つは、「実践への準備は理論によって行われる」とするヘルバルトの主張である。この二つを手がかりにして、私が大きくクローズアップしたいのは、「哲学のある教育実践」に至る道の中で、教職の実際体験がどんなに大きな重みをもつかということである。

前にも触れたように、私は八年半の教職経験を経て大学の学生となり、教育学の学習に入った。この学生時代、とりわけ、その前半は、教職の経験が教育学の学習や研究にとって、プラスになるなどとは全く考えなかった。ただマイナスを感じるだけで、理論の学習には致命傷と言ってよい程の、どう仕様もないハンデを背負ったと思いつ込んでいた。それは、特に、外国語の学習で悪戦苦闘を重ねたからだと思う。話の本筋からは外れるが、ここで、生涯決して忘れることのできない私のドイツ語学習についてちょっと触れることにする。

ドイツ語の学習は大学へ編入学した29歳の時にイロハから始めた。ところが、第三年次だから、教育学科の授業はほとんど「外書講読」であった。私は四つの講読に出たが、そのうち、二つはドイツ語文献をテキストにしたものであった。ドイツ語のイロハから始めたばかりの私にとって、これら専門書が分かるはずがない。授業では、学生が輪番で読み、訳し、先生は間違いがあれば正し、内容についての説明を加えるのが常であったが、全く読めず、訳せない私は輪番に入ることができなかった。私のドイツ語が全然駄目なのは先生、学生ともによく分かっていたので、だれも輪番に入れようとはしなかったし、輪番に入らなくても不思議とは思わなかった。あの時点で、私が将来、ヘルバルトに取り組み、ドイツ教育学を専攻するとだれが考えたであろうか。私自身はもちろん、だれ一人そのようなことはみじんも考えなかったであろう。とにかく、輪番にも入れないような人間が教室の真ん中に座れるはずはなく、いつでも隅の方に大きな体をすぼめて座っていた。私の生涯の中で、この時期ほど、どう仕様もない屈辱感を味わったことはない。

しかし、ただ悔しさがってだけいたのではない。初歩から始めて死に物狂いの努力を重ねた。この時期約1年間は、1日、3時間から5時間ぐらいの睡眠しかとらなかつた。けれども、どんなにがんばってみても、イロハと専門書との間の開きはどうにもならなかつた。力尽きて何度もドイツ語を捨てようとし、苦しまぎれに、英語の外書講読だけで卒業に必要な単位を取得しようと考えた。ところが、いつも土壇場で、「自分は伊達や酔狂で大学へ入ったのではない」と考えるのである。「29

歳の親父が退職までして学生になったのは、教育学の本格的な勉強をしたいからではないのか。それなのに、今、ここでドイツ語を断念するのは、入学早々、教育学の本格的な勉強をあきらめることになる。こう考えると、どうしても引くわけにはいかない。私は、あの時ほど「七転び八起き」という言葉を切実に感じたことはない。それは今の私のためにある言葉なのだとさえ思ったのである。こうした悪戦苦闘の連続の中、「追い付き追い越す」自信らしきものをちよっぴり感じるようになったのは、1年前後を経てからであった。

このような私が、2年後、大学院へ進む時には、ドイツ語を道具として駆使しなければならないドイツ教育学や、ドイツ人にとってさえも難しいドイツ語で有名なヘルバルト研究を自ら進んで専攻するようになったのであるから、我ながらドラマチックと思う時もある。

## (2) 教職経験に基づく教育理解

わき道にそれたが、ここで本筋へと戻ることにする。とにかく、学生時代、特に、その初めごろには、教育学の本格的な学習にとって、余りにも教職経験が長すぎたとばかり思っていた。したがって、私の教育学学習は全くアブノーマルなコースをたどっていると考えていた。しかし、ドイツ語学習の負担もだんだん軽くなり、本来の教育学の学習そのものに専心できるようになるにつれて、これまで、全くアブノーマルとばかり思い込んでいた私の学習のコースが、アブノーマルどころか、本当は一番ノーマルなコースなのではないか、私は教育学を学ぶのに最も適切な時期に教育学を学んでいるのではないかと思うようになった。だから、すでにこの時期、「教育について考えたり、学んだりすることの適時性」ということを考えていたのである。

今、教育学を学ぶ「ノーマルなコース」とか、「最も適切な時期」あるいは「適時性」と言ったのは、みんな私が教職経験を経てから、教育学の学習に取り組んだことと結び付いている。簡単に言えば、教職経験を経て、または教職経験の中で教育学を学ぶのが最も効果的であり、教職経験に基づく教育理解が最も望ましいということである。

このことについても、私自身に関する一、二の例を挙げることにする。大学院在学中のある夜、ドイツのナトルブという優れた教育哲学者の書いた本を読んでいた。その中で、格調の高いドイツ語でつづっている次のような文章にぶつかった。

「言葉の最も完全な意味で、人間を人間にまで高めること——これよりも高い、あるいは、これよりも低い教育の目的がありうるのであろうか。人間を人間へと高め、形成することこそ、疑いもなく教育の究極目的であり、これ以外に教育の目的はありえない。」

このような言葉は、読む人や聞く人にとって、建て前を示したおさまりのものとして、ややもすると、「ごもっとも、ごもっとも」というだけで終わってしまうのが、案外、多いのではないかと思う。ところが、この言葉に初めて接した時の私は、深い感動とともに、心底から納得する情態でこれを受け入れたのである。それまでの教職経験の中での見聞や思索や反省などが、このような受け入れ方を用意してくれたのだと思う。隣の部屋では、当時、4歳か5歳の長男が眠っていた。私はそのまくらもとに座り、無邪気なかわいい寝顔をのぞき込みながら、「人間を人間にまで高める」——この人間は人間一般ではない。今、ここに眠っているこの子なのだ。このような子供の一人一人を人間へと高め、形成することなのだ、と自身に言い聞かせながら、ナトルブの言葉を自分の心に手繰り寄せ、これをわがものとする実感的な理解を味わっていた。

同様のことをもう一つ挙げておこう。ヘルバルトは『一般教育学』という教育学上の主著の中で、

教育と個性の問題をかなり詳しく掘り下げているのであるが、この個性論は次のような言葉で始まっている。「教師は普遍的なものを目指して努力する。しかし、生徒は個々特殊の人間である。」この言葉に接した時、私は様々な子供たちを相手にした教職経験を振り返りながら、教育活動の実際を洞察した素晴らしい言葉だと思った。大学生たちにも、この言葉の意味は、一応理解できるだろう。しかし、それはただの観念的な理解に過ぎないのであって、これを深く心底からうなづく形で理解するためには、やはり、十人十色の子供たちに実際に対応していく教職の経験が必要である。

教職経験を経て、または教職経験の中で教育学を学ぶのが最も効果的であることの例として、私にかかわる二つのことを挙げた。この二つの例は、さらに、教育学を「最も効果的に学ぶ」というのはどんなことであるかも示している。私は、今、それを「心底から納得する」とか「実感的な理解」といった言葉で表現した。つまり、自分のものとしてこなし切った理解ということで、これが教職の経験を踏まえた教育理解の特色として、私が最も注目し、また、期待していることである。

教育についての理解としては、一方、独断や偏見にとらわれない客観的な理解、他方、単なる第三者的、傍観的な理解ではなく、わがものとして内面化され、主体化された理解の二つが挙げられる。前に(2の(4))、「信念」や「信条」と区別して「思想」を前面へと押し出した時に述べたように、「哲学のある教育実践」を推進する教育理解は、もちろん、客観的理解であるべきである。しかし、同時に、自分のものとしてこなし切られた理解でなければならない。建て前論の域を出ない、借り物にとどまっているような理解には、教育の実践を推進する「力」がない。昔、ヘルバルトは、教師に必要な学問や理論は「めがね」ではなく、「目そのもの」としての学問や理論であると言った。つまり、体の一部のように、自分のものになり切った学問や理解ということである。

### (3)「実践への準備は理論によって行われる」

これはヘルバルトの言葉である。ヘルバルトと言え、教育史上では、「教育学」という学問を初めて体系化した人物、つまり、「学問としての教育学の創始者」として有名である。そのため、一般には、ただ理論のための理論を問題とただだけの学究と受け取られるのが通例であるが、本当はそうではない。「理論に支えられた教育実践」、私の言い方によれば、「哲学のある教育実践」を強く願望し、推進しようとした代表的な教育哲学者である。

この点についての彼の中心主張は次のようなものである。

「教育の技術(実践)は経験にだけ基づくものではない。」

「技術(実践)への準備は学問(理論)によって行われる。」

ヘルバルトは、ただ教職の経験を重ねていきさえすれば、これによって教育実践の在り方が支えられる、とは考えない。いや、教職の経験だけに頼って教育実践の在り方が決められてはいけいないのだ、と強く考えていたのである。彼はこの考えを生涯を通じ繰り返し主張し続けている。その主張をもっと積極的に言い換えると、学問または理論に基づいて、教育実践の在り方は決められなければならない、準備されなければならないというのである。

ところで、学問または理論が教育実践の準備をするというのは、一体、どのような形で行われるべきなのか、これについてヘルバルトは次のように答えている。

「この準備とは……彼を待ち受けている将来の実践の場で当面する様々な出来事や事態を正しく受け止め、理解し、感受し、そして判断するために彼自身を準備することである。つまり、彼の情緒や頭脳や心情を準備することである。」

この言葉は特に注目に値する。ここで、「彼」とか「彼自身」と言っているのは、将来、教師として実践に携わる人間を指している。このような人たちに対する学問（理論）による準備として、ヘルバルトが真っ先に否定したのは、実践上の扱い方や振舞い方を細かく指し示すような準備である。このような準備ではなく、何よりも大切なのは教師自身の心の働きの準備であるというのである。実践場面の中で当面する様々な問題や事柄について、教育の理にかなった見方、考え方、感じ方が行われるような準備、これこそが教育実践に対する学問または理論の本来の役立ち方というのである。

このことをヘルバルトは、教師の「教育学的心術を發展させ、生き生きとさせる」とも言っている。私が「教育学的心術」と訳した原語は die Pädagogische Sinnesart である。いきなり、「教育学的心術」と言われても分かりにくいと思うし、私自身、この訳語に満足しているわけでもないで、その本来の意味を原語に即して説明する。die は冠詞であるから特に意味はない。Pädagogische とは「教育学の理にかなった」という意味の形容詞、Sinnesart は Sinn（心、意識、思慮、感覚…）と Art（仕方、様式）の二語を結び付けたものである。それゆえ Sinnesart は「心の働き方」という意味になる。これに前の形容詞を付けると、「教育学の理にかなった心の働き方」となる。そこで、上の「教育学的心術」とは、教育の理論の沿った教育についての見方、考え方、感じ方そのものを指している。このように、ヘルバルトが教育の実践場面の中で生きて働く教師の教育学的な見方、考え方、感じ方を活性化することを目指したのは、正に「哲学のある教育実践」を実現するための方途の核心を突いたものと言える。

#### （4）教職経験の省察

上のような意味での「教育学的心術」、つまり、実践の中でひとりでの作用するまでに自分のものとなり切った教育学的な見方や考え方はどのようにして身に付けられるのであろうか。その方法上のかなめはどこにあるのだろうか。私は、このかなめとして「教職経験の省察」を掲げている。

このことを説明するための手がかりとして、前にも触れたヘルバルトの次の言葉に改めて注目したい。

「教育の技術（実践）は経験にだけ基づくものではない。」

この言葉に接した人たちの中には、ヘルバルトが教育実践の在り方に対する教職経験の影響を否定しているか、あるいは、ごく軽くしか認めていない、と受け取る人が多いのではないかと思う。本当はそうではないのである。上の言葉については「だけ」に注意しなければならない。彼は、経験に「だけ」基づくこと、学問または理論と無縁の経験に基づくことを否定しているのである。したがって、積極的に言い換えれば、学問や理論と結び付いた教職経験に基づくべきことを主張しているわけである。学問や理論と結び付いてはじめて経験は生きるし、経験と結び付いて学問や理論は生きるというのである。

それでは、この両者が結び付くとはどういうことなのであろうか。この結び付き方について、ヘルバルトは特に理論が先行すべきことを主張している。まず、理論を学ぶことによって身に付き、整えられた心の働きによって、後にくる教職経験をコントロールするという筋道を重く見ている。

これに対し、私は教職経験に伴う反省的な吟味や考察を格別に重く考えているのである。つまり、「教職経験についての省察」である。これは現職経験の直中で教育に関する考察や研究を進めること、すなわち、「現職研修」と結び付いてくる。この現職研修の最も望ましい在り方、本質的な在

り方を示しているのが「教職経験についての省察」という言葉である。

この「省察」の対象になる最も代表的・典型的な経験は、当然、順調な実践の進行というよりも、思うようにいかない、失敗するなどの「つまずき」の経験である。つまずいて立ち止まり、改めて見直し、問い直すというのが「省察」の代表的な作用である。

ところで、実践のつまずきから出てくる問い直しには、次のような二つの特色が認められる。一つは、問いの意識についてである。つまずきからの問い直しには一層の切実さがある。ただ一般的な疑問として提起されるものではない。間違いないと思い込んでいたもの、当然のこととしていたものが崩れるところから出てくる問いであるから、ここには、問わずにいられないという差し迫った切実な意識がある。もう一つの特色は、問いの内容についてである。実践の中の事実につまずいて出てくる改めての問いは、これまでよりももっと根本的なものや本質的なものの確認に向けられるのが常である。

このように、教育の実践につまづくことをきっかけとし、より切実な問題意識から、さらに根本的なものについて問いただす省察を重ねる中で、教育学的な見方や考え方は一層磨かれていく。次元の深まりや視野の広がりを増していくと同時に、生きて働く力として、その人間の身に付いたものとなり切っていくことになる。

最後にまとめとして、「哲学のある教育実践」と、「現職研修」との関係について触れておきたい。これまで、自分のものにまでなり切った教育学的な見方、考え方を身に付ける方法上のかなめは、「教職経験の省察」にあると繰り返してきた。その教育学的な見方、考え方の体得が「哲学のある教育実践」の核心であり、教職経験の省察が「現職研修」の本質的な在り方を示しているとするなら、ここから次のような結論が導き出される。

「『哲学のある教育実践』を実現するための本道または大道は『現職研修』にある。」

(注)

本稿は平成11年7月、茨城県高等学校長協会研修会で「教育の原点への回帰」と題して行った講演中、「私の教育的思考の特色」について述べた部分に加筆してまとめたものである。なお、教育出版より刊行（2000年4月）の拙著『哲学のある教育実践—『総合的な学習は大丈夫か』—』の第IV章は、本文に加筆・修正を加えたものである。