

教育哲学の必要性和活用に関する考察

A Consideration of the Need and Utilization of Philosophy in Education

高 賢 一（人間科学部こども学科教授）

Kenichi TAKA (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Professor)

〈要旨〉

近年、教職大学院制度や教員免許更新講習などの新たな教育政策により、大学の教職課程においては、教育哲学分野の存在意義が相対的に低くなってはいないだろうか。また、実践性を重視する教育現場においては、教育哲学はあまり役に立たないものとして受け止められていないか懸念されるところである。しかし、長きにわたる私の教員生活を振り返ってみると、さまざまな教育活動において教育哲学の必要性を感じる事が少なくない。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。本稿では、どうしたら教育哲学の知見を日々の教育活動に活かすことができるかという視点から、数少ない先行研究や研究実践報告を参考にしながら、その必要性を模索する。

〈キーワード〉

教育哲学の知見、教育活動、役に立つ教育哲学

1 問題と目的

近年、教職大学院制度や教員免許更新講習などの新たな教育政策により、大学の教員養成課程においては、教育哲学が重視されなくなり、こうした学問分野の存在意義が相対的に低くなっていないかと考えるのは私だけであろうか。実践性を重視する教育現場においては、教育哲学はあまり役に立たないものとして受け止められていないだろうか。

長きにわたる私の中学校・高校教員生活を振り返ってみると、さまざまな教育活動において哲学や教育哲学の知見がいかに必要であるかを痛感せざるをえない。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。教育哲学は、そもそも教育の本質や目的についての探求であり、教育方法の基礎理論でもある。しかし、高い理念を含んでいることから、日々の教育実践とは距離があるために、役に立たないものとして敬遠される傾向はないだろうか。

大学においては、教職に就く前の学生にとっては、教育哲学は教職教養の一部であり、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に認識されていないように思われる。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少ないのかもしれない。

一方、教育哲学を担当する大学教員も、教育実践に役立

つ形で教育哲学を教授することは少ないのではないかとと思われる。どちらかという、教育哲学の授業を受講した学生が教職に就いた時に、大学で学んだことをいかに日々の教育活動に活かすことができるかであろう。

筆者は、これまでの長い教職経験を振り返って哲学や教育哲学の必要性を痛感しているために、本稿では、なぜ日々の教育活動に教育哲学や哲学の知見が必要なのかを明らかにしたい。加えて、どうしたら哲学や教育哲学の知見を日々の教育活動に活かすことができるか、数少ない先行研究や研究実践報告を参考にしながら検討してみたい。

2 『哲学のある教育実践』⁽¹⁾から学ぶ

2-1 「哲学のある教育実践」とは

中学校や高等学校における私の長い教員生活の中で、授業や教育活動のことで自問することがたびたびあった。中学校では社会科、高校では地歴科や公民科の授業を担当していたが、「今日の授業は、何をめざしていたのだろうか？」と疑問に思ったり、教えることだけに終始している自分に愕然とした気持ちになったりすることがあった。

長らく学校現場に身を置く中で、自分なりの教育哲学や教育方針があったのかと問われると答えに窮してしまう。ただ、「子どもたちの考える力や生きる力を育てたい」とい

う強い願いをもっていたことは間違いない。公民科の授業では、明らかに子どもたちの人間力を育てたいという願いを強く持っていたので、それなりの創意工夫を重ねてきた。ただ、それが私の教育哲学であったかどうかはわからない。

高久清吉の著書である『哲学のある教育実践』に触れる機会があったが、日々の教育活動に忙殺される現場教員に多くのことを示唆している。本書の構成は、1章：「総合的な学習」は大丈夫か、2章：「生きる力」の教育は風化しないのか、3章：これからの学校像、4章：「哲学のある教育実践」の探究、5章：若い教師論、6章：教育目的における不易と流行、の6章立てとなっており、それぞれの章が完結性をもっている。

本書のまえがきの後半部分で、著者が最も主張したいと思われる一節がある。

「本書において強く訴えているのは、教師が『筋道を立てて構造的または体系的』に考える、とらえる、取り組むということである。それは、ただ単に思考や理解のまとまりを重視するというのではなく、その底には、今後の教育の在り方を提示した審議会の諸答申や学習指導要領、さらにこれらの解説や紹介などについて、教師一人一人がもっと『主体的に受け止め、展開してほしい』との切望がある。さらに掘り下げると、このような私の訴えや切望の底には、『哲学のある教育実践』を探究するという、私の教育論を貫く根本の主張がある。

『哲学のある教育実践』などという、あるいは、並の教師とはかかわりのない、特別な実践と受け取られるかもしれないが、決してそのようなものを考えているわけではない。ここでの『哲学』とは、いわゆる学問領域としての哲学やその学説内容ではない。ヘルバルトのいう『普遍的理念に元づいて哲学的に考える』こと、すなわち、いつでも全体的・根本的なものを踏まえながら、実践や実際上の個々の問題を筋道立てて主体的・構造的にとらえていこうとする思考の働きそのものを指している」（まえがきより）

本書のテーマを見た時に、「哲学」とは、学問領域としての哲学やその学説内容を最初にイメージした。しかし、著者の言う「哲学」とはそのようなものではないことが理解できると、ますます本書に興味を持たざるを得なかった。カウンセラーがカウンセリングを行う場合、その技法や心理療法にはバックボーンとなるものがある。著者の言う「哲学」は、学問領域としての哲学やその学説内容ではなく、著者が考える独自の「哲学」といえよう。

本書のテーマは「哲学のある教育実践」であるが、著者は、「哲学すること」と「哲学」の二つに分けて、哲学の意味規定をしている。(109p)「哲学する」とは、筋道の通った知的活動そのものであり、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。これに対して、「哲

学」とは、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であると見る立場である。この二つの意味は、「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。もちろん、この二つは表裏一体の関係にあり、切り離して考えることはできない。

このように、「哲学」の意味を二つに分けるとすると、「哲学のある教育実践」の意味も二つに分けられる。(110p) まずは、「哲学」を「過程としての哲学」と理解すれば、哲学的な見方や考え方が大きく作用する教育の実践ということになる。つまり、教育実践上のさまざまな問題や事柄が、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。これに対して、「哲学」を「結果としての哲学」と理解すれば、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。

2-2 総合的な学習は大丈夫か

高久によると、第1章では、「総合的な学習の時間」が本来の教育意図を果たすことができず、浅薄な実践に終わるのではないかと警鐘を鳴らしている。しかし、本書が意図するところは、「総合的な学習」という特定の問題を論ずることではなく、その背景にある教員や教育研究者の姿勢や発想等を指摘するところにあると思われる。「総合的な学習の時間」については、次のような指摘をしている。

「周知のように、第15期中教審第1次答申や、これを受けた教育課程審議会答申では、『知識を一方向的に教え込む教育から、自ら学び自ら考える力の教育への転換』が提唱され、これに基づく新学習指導要領では、『自ら学び自ら考える力の育成』が、これからの学校教育の中心課題として強調されている。このような動向からして、今後、学校教育においては、『自ら学び自ら考える力』を育てることが、特に授業・学習の最大の課題となるであろう」(4p)

さらに、『総合的な学習』は、何をめざして行うものかという哲学が十分に理解・吸収されていなければ、結局は目先の活動を成功させることにのみ意識を奪われないかと著者は警告している。実践を支え、方向づける「哲学」が本書全体のテーマとなって議論が展開されていく。本書のテーマである「哲学のある教育実践」については、「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」と定義づけている。(96p)

小学校の教員からスタートした著者の経歴からも、理論のための理論ではなく、実践へと回帰していく著者の真意が読み取れる。さらに著者は、本書のまえがきにおいて、総合的な学習の時間について、次のように述べている。

「現在の教育界では、セオリーがはっきりしているのだろうか。残念ながら、はっきりどころか、これに欠けている

というのが事実と言えそうである。セオリーという土台または心棒がはっきりしないところで、カリキュラムをどう作るか、授業をどのようにして進めるかの実際問題だけが関心の的となっているのが現状のようである。実は、この点にこそ、私が『総合的な学習は大丈夫か』と危惧する本当の根本的な理由がある」と指摘している。(まえがきより)

確かに著者が指摘・懸念していることには共感することが多く、教育実践に哲学が必要であることを痛感しているのに、うまく表現できない筆者の思いをストレートに代弁しているといえよう。しかしながら、まだ経験の浅い教師にとっては、日々の教育活動にいかに取り組むかということが大きな課題である。

したがって、実践関係者の関心が直接的な実際問題に集中するのは当然のことである。私のように、日々漠然とした疑問を抱きながらも、長い教職経験を振り返って初めて教育哲学の重要性・必要性に気づく有様である。

2-3 実践の場にいる者の課題

著者は、実践の場にいる者(現場教師)について、次のように指摘している。

「例えば、自主性または主体性を育てるという時、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」(101p)

さらに、教育の実践場面である学校現場では、いかに哲学的な見方や考え方がはっきりしていないか、著者は次のように指摘している。

「このように教育界では、最もなじみの深い言葉の代表的なものの一つである『教材研究』の語についても、その意味を問う『何か』と、その方法を問う『いかにして』との二つの問いの間の生きた結び付きは、案外に欠けているのである。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いえる。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」(103p)

確かに著者の真意が伝わってきて、著者の考えに共感できる部分も少なくない。しかし、多忙な学校現場に身を委ねる教員にとっては、「哲学的な見方や考え方は、具体的にどのようなものなのか?」という素朴な疑問が浮かび上がってくるものと思われる。「木を見て森を見ず」という名言があるが、著者が指摘するところはまさにそのことではないだろうか。

実践の場では、何かの事象について良いとか悪いとか、いわゆる二分法でとらえる傾向が少なくない。その判断の根拠となる明確な基準や理論があるかと思いきや、「ただ何となく」などと漠然としたもので判断されることはないだろうか。

また、仮に明確な基準や理由があったとしても、それが教員集団で共有されていない場合もある。深刻ないじめの問題を取り上げてみても分かるように、どこからどこまでがいじめなのか、その基準や理由が共有されないために、あるいは危機感が共有されないまま、今回の岩手県の中学生自殺事件が起きてしまったことも実情である。

また、哲学が弱い実践者に見られる問題点について、次のように指摘している。

「哲学を持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」(112p)

2-4 教育現場に必要なこと

著者は、教育現場に必要な点について、次のように指摘している。

「もともと、教育の現場は多忙を極めるところであり、毎日毎日、次から次と迫ってくるさまざまな問題や事柄への対応に追まぐ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。それうえ、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」(112p)

逆に、「哲学のある教育実践」は、本末軽重をはっきり見分けるということになる。この見分けに基づき、重みの違いに応じた位置づけを行うことによって、全体を構造物として組み立てるのである。著者の本末軽重をつけた具体的実践が紹介されている。(113p)

著者は、小学校六年社会科「聖徳太子」(1時間扱い)の授業を参観したようであるが、「哲学のある教育実践」の具体的方法を紹介している。ここで、ようやく著者の具体的実践内容に触れることができた。

指導案中の本時の展開の内容は、五本の柱に分かれている。

第一の柱は、当時の日本が国としてのまとまりをほとんど持っていなかったこと、第二の柱は、そういう状況の中で太子が統一国家の形成を目指していたこと、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。こうした五本の柱を並列化しないということ、それが著者の授業の組み立て方なのである。

まず、どの柱が一番太いか、その他の柱はどうか、**「本時の目標」**に照らして確認している。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、それぞれの柱を位置づけ、柱の全部を一つの構造体としてとらえる。

この授業では、第二の柱、つまり太子が統一国家の形成を目指したこと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、著者は、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、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、子どもたちがどんな形で出会うかに注目するのである。あたかも初めて見つけ出したかのようにして、聖徳太子を学ぶ取るのか、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、大きな違いが生じることになる。

2-5 「生きる力の育成」とは

著者は、「生きる力の育成」にも触れているが、私自身も授業やその他の教育活動、あるいは教育相談活動においても、「子どもの生きる力の育成」に心血を注いできた。しかし、著者の言う「生きる力」から学ぶことが少なくない。「生きる力の育成」が著者の教育論のかなめとなっているが、その理由を明らかにしている。(40p)

その代表的なものの一つがヘルバルトの教育目的論である。ヘルバルトは、教育の目的を考えるにあたって、長い人生を生きる子どもたちの将来のために、親や大人、そして教育は何をしなければならないか、その問題を突き詰めている。結論として、将来どのような場面や状況の中で生きることになっても、自ら問題を解決し、トラブルや困難を乗り越えてたくましく生きるための心の働きのバイタリティを高めること、それが教育の目指すものであると主張している。これは、「生きる力」の育成が教育の本源的なねらいであることと同時に、「生きる力」とはどのようなものであるか、その内容も示している。

もう一つは、ドイツ教育学においてしばしば使われているが、「生きることを教える」という言葉に著者が共鳴したことである。人間が人間らしく、一人前の人間として生きていくために、どうしても欠かせない基本的な資質や能力などの諸条件をしっかりと身に付けさせるという意味であ

る。このようなヘルバルトやドイツ教育学の主張など、さまざまな要因が重なり合って「生きる力」の育成を教育の原点に据える著者の思想が形成されている。著者が独自に考える「哲学」とはいえ、やはり思想を支えるバックボーンがあることに気づいた。

筆者自身の教育活動の中で、最も力を入れているものは何かと問われたら、著者と同じ「子どもの生きる力の育成」と答えるであろう。それでは、「生きる力」とは何かと問われると、「いろいろな課題を乗り越えていく力」としか答えることができない。著者は、「生きる力」の育成を教育の原点とみなす理由として、二つの視点から二つの理由を掲げている。(44p)一つは不易の視点、もう一つは流行の視点である。「教育本来の目的」としての「人間形成」という理由を掲げ、流行の視点からは「教育の現代的課題」としての「変化の対応」という理由を掲げている。

さらに著者は、「人間形成」が目指すものを二つに分けている。人間を人間にまで高める教育は、一つは世の中で生きていくのに必要なさまざまな能力を身に付けさせること、つまり「有能性」の伸長を目指し、他方では、人間らしい心豊かな生き方をするための「人間性」を培うことを目指していると指摘する。(45p)

「人間性」と「有能性」は、人間の「生きる力」を成り立たせる二本の柱であり、この間に調和やバランスがあればあるほど「生きる力」は大きくなるとする。筆者が考えていた「生きる力」とは、「有能性」と「人間性」を育成することにあつたのではないかと気づくのである。

2-6 著者が最も主張したいこと

本書のまえがき後半部分において、今日の実践者に警鐘を鳴らしている。

『『哲学のある教育実践』こそ、教育の荒廃や混迷が指摘され、その改革や転換が声高に語られる現在、何にもまして必要なのである。ところが、この最も必要不可欠のものが、全体的に見て、はなはだ不十分とみるのであるが、これは偏見だろうか。私は、長い間、多様なかわりのなかで教育や教師の現実を見つめてきているのであるが、教師の主体的な『思考』や『思想』が、今日ほど後退している時期は他にないのではないかとみている。

実は、右のような教育界の現状からして、『哲学のある教育実践』をかなめに据える私の主張は、多くの教師たちによって『抽象的』とか、明日の実践に『役立たない』ものと単純に敬遠されるかもしれない。しかし、私は、混迷や変化のただ中で自らの実践のよりどころを渴望し、実践を支え、方向づける原理や哲学を真剣に探究する教師が決して少なくないことも熟知しているつもりである。(中略)本書をあえて世に出そうと踏み切ったのは、このような教

師たちの底力に、教育の改革や再建の期待をかけるからであり、そのために少しでも役立てればと思ったからである」(まえがきより)

筆者は、多くの示唆に富む著者の教育論や意図などについて強く共鳴しているが、実践を重視する現場の教師には、「抽象的で分かりにくい」というイメージが強いかもしれない。そのような中で、著者が提唱する教師の主體的な『思考』や『思想』をいかにして育てていくかが問われるところであろう。

著者には、せっかく小学校教員という貴重な学校現場の経験があることから、聖徳太子の授業のように、できるだけ多くの具体的な実践例を提示してもらおうと、多くの現場教員の共感・共鳴が得られるものと思われる。そればかりではなく、著者の意図することに近づきたい、実現したいという思いが募ってくるものと確信する次第である。

3 教育哲学の知見を活かした教育実践例

渡邊達生は、その著『子どもが哲学する道徳の授業』⁽²⁾のまえがき部分において、「子どもたちが道徳の時間に大いに哲学し、自分の生き方を見出していくとき、人間性が見がかれ、よりよく生きていこうとする道徳性が確かなものになっていくのではないだろうか」と述べている。(2p)

さらに、まえがきの最後に「道徳の授業の工夫についてはその必要性が叫ばれて、全国で様々な実践が試みられている。

読み物資料にこだわらない斬新な授業の形式も取り入れられている。しかし、そこで大事なものは、形式を変化させることではなく、子どもたちが、いかに道徳的にものを見たり考えたりしているかにこだわることである。本書に記した、歴史上の哲学者から学んだ生き方を子どもに託したいという、授業者としての思いは、読者の方々にどのように映っていくであろうか。ご批判を仰ぎたい」と締めくくっている。(7p)

本書は、実際の授業の中で、子どもたちが自分の生き方を哲学的に考えていくところを浮き彫りにしているのが特徴となっている。そこに行くまでの段階は、第1段階の「～という感覚をさぐってみよう」から第7段階の「子どもの哲学」をたどっている。(6p-7p)

著者は、「子どもが哲学する」ことを説明している。(2p-6p) 例えば、仕事とは何かということについて、子どもたちと哲学してみる。まず、教師が子どもに次のように投げかけてみる。「みんなは、どんなことが仕事で、どんなことが勉強で、どんなことが遊びかということを知っているよね?」仕事と勉強と遊びとを比較することで、仕事とは何かということを知りたがるようにしていくというこの問いに、子どもは一概にうなずく。

そこで、次の六枚の絵を提示して、子どもに問いかける。①弟とブランコをしているところ、②目玉焼きを作っているところ、③ゴミを出しに行くところ、④弟におもちゃ箱をつくっているところ、⑤傘を持っていくところ、⑥犬を散歩させているところ、の六枚である。

教師が、「では、これらの絵を、遊びと、勉強と、仕事に分けられますか?」と子どもに質問する。少しの間があって、まず「ゴミ出しに行くのは仕事?」という意見が出てくる。全員の子どもが納得する。次に、「傘を持って行くのも仕事?」という意見が出る。これにも大多数の子どもがうなずく。

ところが、その次から迷うのである。なかなか決められない。今まで、漠然と考えていたことを、はっきりしなければという意識が働き始める。次の意見、「どんな時、そのようなことをしているかがわかれば、決められるけど」が飛び出す。行為の事実そのもので、仕事だとか、勉強だとか、遊びの区別は決定されるものではないということに気がついたのである。

そこで教師が、「では、これは、どういう時だったら仕事で、どういう時だったら勉強で、どういう時だったら遊びといえるのですか?」と質問する。漠然となっていたものの見方が整理され始めていく。子どもたちからは、「弟とブランコをしているのは、家の人から弟の世話を頼まれてしていたら、それは仕事になる」「最初から、弟と一緒に遊んでいたら、それは遊びになる」などの意見が出てくる。その行為のきっかけが重要なポイントになるようである。ここで、「家の人に頼まれてするのは仕事である」というものの見方が浮き彫りにされている。

そして、次の子どもの意見などで確かめられていく。「弟におもちゃ箱をつくるのは、お母さんに頼まれて作っていたら仕事になる」「おもちゃが増えたので、その入れ物を弟に作ってあげたいと、自分から作っていたら遊びになる」少しあやふやになるが、議論は続く。「でも、自分からしようと思ったことでも、弟のおもちゃが部屋に散らかっているのを見かねて、自分から作ってあげようとしたら仕事になる」などと、同じように自分から作ってあげるのでも、その動機によっては仕事になったり、遊びになったりするという。

議論は、次第に複雑になっていく。自分が体験を通して感じている心理を、理論的に解き明かそうと苦心しているのである。これが、「子どもと哲学する」ことなのである。この論議は、目玉焼きを作ることをめぐっての発言に引き継がれていく。「仕事をしっかりやりましょう」というスローガンを掲げるだけでもよい。しかし、何かをしようとする時、人から指図をされてするのと、自分から始めるのとでは、自分から始める方が、当然やる気が出てくる。そ

こに、仕事に対してのものの見方がどうであったかということが関わってくるのである。

「人に頼まれてするのが仕事」というものの見方のままであるのと、「人のためにしていることが仕事」というものの見方をもっていたりするのでは、自ずと心の持ち方が変わってくる。それは、「仕事をしっかりやりましょう」と、他人からスローガンを掲げられて仕事に励むよりも、はるかに充実感があるはずである。それは、また人間的な喜びをも増していく活動となるのではないだろうか。

4 終わりに

私の長い中学校・高校教員生活を振り返ってみると、さまざまな教育活動において、いかに哲学（教育哲学も含む）の知見が必要なのかを痛感せざるを得ないのである。改めて大学の教職課程において、教育哲学の重要性を認識させられる。

しかし、教職大学院制度や教員免許更新講習などの新たな教育政策により、教育哲学の重要性が指摘されなくなった。

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しうるものである。また、教育の本質や目的についての探究であり、教育方法の基礎理論でもある。本稿では、日々の教育活動になぜ哲学や教育哲学の知見が必要なのか、また、どうしたらこのような知見を日々の教育活動に活かすことができるのかを検討してきた。

まず、「なぜ日々の教育活動に哲学や教育哲学の知見が必要なのかを明らかにすること」は、本稿の目的の一つであったが、高久清吉の教育実践研究から明らかになった。高久は、長年の教育実践研究を通して「哲学のある教育実践」の必要性を強く主張している。筆者自身の教育実践活動を振り返ってみると、教育に対する真摯な信念は持っていたかもしれないが、「哲学のある教育実践」であったかは疑問である。

「哲学」とは、学問領域としての哲学やその学説内容をイメージしていたが、そうでないことが明らかになった。高久は、「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」と定義づけている。

別の表現をすると、「いつでも全体的・根本的なものを踏まえながら、実践や実際上の個々の問題について、筋道を立てて主体的・構造的にとらえていこうとする思考の働きそのもの」ということになる。高久の教育論のバックボーンになっているのは、ドイツの教育哲学者ヘルバルトの教育目的論であることも理解できた。

教育の現場は多忙を極めるところであり、いつの間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。したがって、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をはっきり持つことができなくなるのである。つまり、実践人としての哲学が弱くなってしまうのである。だからこそ、「哲学のある教育実践」が必要なのである。

本稿のもう一つの目的は、「どうしたら哲学や教育哲学の知見を日々の教育活動に活かすことができるかを検討すること」である。そこで、渡邊達生による道徳授業の実践活動を詳細に検討してみた。「子どもが哲学する」とは、どういうことなのか、具体的な事例（「仕事、勉強、遊び」）をあげて分かりやすく説明していることから、その意味を理解できた。何か難しいものをイメージしたが、子どもたちが、仕事や遊びというものを理解していくプロセスの中に「子どもが哲学する」ことの意味を発見することができた。

渡邊は、「歴史上の哲学者から学んだ生き方を子どもたちに託したい」という熱い思いで、小学校1年生から6年生までの道徳の授業を組み立てている。もちろん、資料（副読本）を活用しながら授業を進めていくわけであるが、その流れの中で子どもたちの思いに広がりや深みが出てくるのがひしひしと伝わってくる。筆者自身も引き込まれそうであり、何とも言えない緊張感が募ってくるのである。

渡邊は、歴史上の哲学者から学んだ生き方を参照して授業を組み立てているが、そうした哲学者の生き方をどのようにして子どもたちに伝えるのであろうか。そうした点については詳しく触れていないが、何らかの形で子どもたちに伝わっているものと思われる。いずれにしても、歴史上の哲学者の生き方が、渡邊の道徳の授業のバックボーンになっていることは明らかである。したがって、結果的には先哲の生き方が子どもたちの心に根づいているといえよう。ここに教育の力やその重要性を実感する。

【註】紙面の都合上、文中「」の引用文は、末尾にページを付記。

- (1) 『哲学のある教育実践』、高久清吉著、教育出版、2002年。
- (2) 『子どもが哲学する道徳の授業』、渡辺達生著、日本書籍、2000年。

【参考文献】

1. 『教育哲学のすすめ』、山崎英則編著、ミネルヴァ書房、2003年。
2. 『教育哲学の再構築』、新井保幸・高橋勝編著、学文社、2006年。