

20世紀日本における教育哲学

山 崎 高 哉

Japanese Philosophy of Education in the 20th Century

YAMAZAKI Takaya

1872年の学制発布以降、日本は近代的教育制度の導入により、「文明開化」を達成し、「富国強兵」「殖産興業」を図ろうとした。19世紀末から20世紀初頭にかけて、近代の産業と資本主義経済の発展に伴い、国民生活が向上するとともに、小学校への就学率も1894年に61.72%と60%を超えた後、1899年には70%、翌1900年には80%を超え、1902年には91.57%へと急上昇した。1900年、初等義務教育が4年制に統一され、ここに単線型の国民教育制度が成立し、授業料も原則として徴収されなくなった。そして1907年には、義務教育年限が6年に延長され、小学校への就学率は97.38%に達した。

また明治初期には、西洋の制度文物を導入して近代化を達成しようとする欧化政策により、文明開化、洋風尊重の風潮が普及したが、この社会風潮は1880年代から次第に批判され、これに代わって儒教主義を基本とする皇国思想が支配し、1890年には「教育勅語」が発布され、その後の学校教育の精神的、道徳的支柱になった。さらに、1895年の日清戦争の勝利と三国干渉に伴い高揚した国民的自覚は1905年の日露戦争の勝利によっていやがうえにも強められ、国家主義思想が教育にも大きな影響を与えた。こうして、20世紀初頭には、国民すべてに同一で均質の教育を授ける初等普通教育の基礎が固められ、「国民精神の統一」が図られた。

1 「教育哲学」の成立

明治以降の日本の教育学は、最初は主に米英仏の影響を受けていたが、1889年に帝国大学(現東京大学)文科大学に「特約生教育学科」が設けられ、その指導に当たったドイツ人ハウスクネヒト(Emile Hausknecht, 1853-1927)によってヘルバルト学派の教育学が伝えられて以後、ドイツ教育学の影響を強く受けるに至った。このような日本の近代的教育学成立の経緯は「教育哲学」の概念の成立にも無関係ではない。

主にアメリカでは「教育哲学」(philosophy of education)は教育の「理論」(theory)・「体系・系統」(system)・「科学」(science)を意味し、日本でも最初は、その意味で「教育哲学」という概念が使われた。1909年にホーン(Herman Harrel Horne, 1874-1946)の“The Philosophy of education”(1904)が佐藤藤太によって『教育哲学』と題して翻訳され、1919年にはデューイ(John Dewey, 1859-1952)の“Democracy and Education. An Introduction to the Philoso-

phy of Education” (1916)が帆足理一郎(1881-1963)によって『教育哲学概論』として翻訳され、それぞれ日本における教育学の理論化、体系・系統化の試みに少なからぬ影響を及ぼした。因みに、デューイは教育哲学を「教育の一般的理論¹⁾」、換言すれば、全体的、普遍的、究極的な教育の理論と定義していた。

これに対して、1890年代に入って、ヘルバルト学派の『一般教育学』(allgemeine Pädagogik)やヘルバルト(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)の『教育学講義綱要』(Umriss pädagogischer Vorlesung), さらにナトルプ(Paul Natorp, 1854-1924)やベルゲマン(Paul Bergemann, 1862-1946)の『社会的教育学』(Sozialpädagogik)等が翻訳され始め²⁾, また大瀬甚太郎(1865-1944)の『教育学』(1891年)や『新撰教育学』(1908年), 谷本富(1867-1946)の『科学的教育学講義』(1895年)や『系統的新教育学綱要』(1907年), 吉田熊次(1874-1964)の『社会的教育学講義』(1904年)や『系統的教育学』(1909年), 森岡常蔵(1871-1946)の『教育学精義』(1906年), 小西重直(1875-1948)の『学校教育』(1907年)などが出版されるに及び、ドイツの「哲学的教育学」(philosophische Pädagogik)や「科学的教育学」(wissenschaftliche Pädagogik)の概念が導入され、谷本富は1912年に「教育哲学」を「決して単に秩序あり系統あり根柢あり統一ありと云ふのみならず、…寧ろ哲学的思索の上に建設せられたる教育学系³⁾」と定義するに至った。

その後、吉田熊次は1917年に「教育哲学とは何ぞや」という論文を発表した。彼は米独の「教育哲学」を比較して、「教育哲学」を「教育学」と「純哲学」から区別し、教育学が「教育的事象に関する一般理論」を包含し「哲学的根本観念に就いて何等かの定義さへ有つて居れば」よいのに対して、教育哲学は教育の根本仮定または根本問題を解明し、「教育に関する概念に根本的解明を与えるもの」であり、したがって「一種の応用哲学⁴⁾」であるとした。1918年、「教育哲学建設の必要」を説く『教育者のための哲学』を上梓した稲毛詛風(本名金七, 1887-1946)は教育哲学と教育科学、哲学的教育学、応用教育学、応用哲学との異同を検討し、教育哲学は哲学であって科学ではなく、したがって教育科学とは趣を異にし、哲学ではあるが純粹哲学ではなく、応用学ではあるが応用教育学でもなく、教育哲学は「教育の理論及び実際の根本仮定及び根本問題を徹底的に研究する一種の応用哲学である⁵⁾」と定義した。

篠原助市(1876-1957)は1922年に彼の単独執筆になる『教育辞典』を出版し、その中に「教育哲学 Philosophy of Education」という項を設けた。彼は「教育哲学」を「二種の見地」に分ち、①教育学を教育という「事実」を研究する科学と定め、教育哲学はこの「教育科学の根本仮定を究め、教育科学に根柢を与えるもの」、つまり「教育に関する概念に根本的解明を与えるを以て其の任務とな」し、しかも、哲学そのものではなく「教育の根本問題に適用せられたる応用哲学」となすもの、及び②教育哲学を「哲学的思索の上に立てられたる教育学の謂」となし、教育哲学は「教育に応用したる哲学」即ち「教育の原理を論ずる理論的教育学⁶⁾」とするものとした。

このようにして、日本においても「教育哲学」という概念が漸く定着し、日本人学者によっても教育哲学が多種多様に展開されていくことになるのである。

2 「教育哲学」の発展

日本人学者で「教育哲学」と銘打った著作を初めて出版したのは稲毛詛風である。彼は1922年

に『教育哲学概説』、1924年に『教育哲学概論』と『教育哲学の研究』、そして1941年には大著『教育哲学』を著した。彼の教育哲学についての定義は上述したが、彼の『教育哲学』は次の3編から成っていた。即ち①序論 — 問題の意義及び方法、②教育哲学の発達 — 教育哲学の歴史的・批判的考察、③教育哲学の建修 — 教育哲学の論理的考察である⁷⁾。稲毛は米独を中心とする諸家の教育哲学を綿密に検討し、彼独自の教育哲学の建設を試みている。その試みは必ずしも成功したとは言えないにしても、教育哲学体系化への先駆的業績として大きな意義を持っている。稲毛は20世紀「日本教育学界の哲学的頭脳⁸⁾」の一人として評価されて然るべきであろう。

稲毛と並んで、否、彼以上に20世紀「日本教育学界の哲学的頭脳」の一人と見なし得る篠原助市はナトルプを初めとする新カント学派の影響の下、1922年に『批判的教育学の問題』、1929年に『理論的教育学』、1930年には『教育の本質と教育学』を出版した。篠原は教育の「根本概念に対する哲学的基礎と、教育学の科学的性質⁹⁾」を究明した『教育の本質と教育学』において、当時日独で教育学の最も重要な論題になっていた「教育学の自立」の問題を「当時のドイツにも例が少ないほどの学的精緻さをもって¹⁰⁾」考察した。彼によれば、教育現象は「自然から価値への個性の発展を、前代と後代の関係に基づいて指導する、一種特異の現象」であり、この教育現象の独自性が教育学の自立に対する「自然の地盤」を構成する。しかし、教育学の自立には対象の独自性だけでなく、「方法の純粋性」をも要求される。教育学は「一の応用科学であり、技術」であると言われるが、教育学の自立を確保するには、「教育現象に適合する方法」として、技術学としての実際的教育学の根底に「理論的科学としての純粋教育学」が存在しなければならない。この「理論的科学としての純粋教育学」、つまり理論的教育学が哲学や心理学と密接な関連を保ちつつ建設され、実際的教育学と緊密な「相関」を図って初めて教育学の自立が保証されるのである¹¹⁾。このように、篠原によって教育(哲)学の自立化と体系的構築が企てられ、1945年以前の「わが国の教育学アカデミズムの最高の水準¹²⁾」を示したと言えよう。

このほか、1910-20年代には欧米の新教育思潮の紹介・解説が相次いで行われた。代表的なものとしては中島半次郎(1871-1926)の『人格的教育学の思潮』(1914年)や『人格的教育学と我が国の教育』(1914年)、『教育思潮大観』(1921年)、入澤宗壽(1885-1945)の『晩近の教育思潮』(1914年)、『教育新思潮批判』(1921年)、『文化教育学と新教育』(1925年)及び『ディルタイ派の文化教育学説』(1926年)、吉田熊次の『現今教育思潮批判』(1915年)と『現今教育学説の根本思潮』(1921年)、佐藤熊治郎(1873-1948)の『三大教育学説の約説と批判』(1920年)、永野芳夫(1894-1967)の『デュウイ教育学説の研究』(1920年)、小林澄兄(1886-1971)の『最近教育思潮批判』(1923年)、勝部謙造(1885-1964)の『新カント派の教育説』(1925年)、乙竹岩造(1875-1953)の『文化教育学の新研究』(1926年)、海後宗臣(1901-1987)の『ディルタイ哲学と文化教育学』(1926年)、長田新(1887-1961)の『現代教育哲学の根本問題』(1926年)、越川彌榮の『文化教育概論』(1926年)などが挙げられる。

また、欧米の教育思想家の代表的著書の翻訳も数多く出版された。デュウイの『学校と社会』(上野陽一訳、1902年、馬場一郎訳、1905年、田制佐重訳、1925年)や『教育哲学概論』(帆足理一郎訳、1919年)、ナトルプの『批判主義に基く哲学的教育学』(稲垣末松訳、1925年)や『哲学と教育』(田制佐重訳、1925年)、シュプラランガー(Eduard Spranger, 1882-1963)の『文化哲学概論』(辻幸三郎訳、1926年)、ルソー(Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778)の『エミール』(平林

初之輔訳, 1927年), 『ペスタロッチー全集』(小原國芳編, 全7巻, 1927年以降)などである。

このように, 20世紀最初の30年間は「海外教育思潮の送迎と展示が日本教育学界の体質となるにいたった時代であるとともに, 日本においても, 欧米諸国同様, 教育思想の多元性が顕在化した時代でもあった¹³⁾」。

もっとも, 欧米の教育思潮, とりわけ思弁的, 観念的なドイツ教育学の紹介・解説に忙しい日本の教育哲学の在り方には早くから批判が出されていた。そのような批判の代表格は澤柳政太郎(1865-1927)の『實際的教育学』(1909年)であろう。彼は, 従来の教育学は「序論としての価値と大体の教育的思想を養ふ効能」はあっても, その概念・体系がまちまちで「あまりに空漠」であり, 教育の「實際と没交渉」で「教育上の大問題に触れ」ず, 「学者の一家言」に過ぎない, したがって「国家社会の上に於いての一大事実」である「教育の事実」を対象とした「科学としての教育学」, つまり「實際的教育学」が必要であると力説した¹⁴⁾。このような主張は, しかし, 教育哲学の研究動向を変えるまでには至らなかったが, ドイツにおける「実験教育学」やアメリカの「教育科学運動」, クリーク(Ernst Kriek, 1882-1947)の「純粹教育科学」(reine Erziehungswissenschaft)からの影響¹⁵⁾とも結びつき, 1930年代に阿部重孝(1890-1939)らによって発展させられる「教育科学」の先蹤になった。澤柳はまた, 1917年に小西重直や長田新らを顧問に「教育の改造を成し遂げるための実地研究をなす」目的で「成城小学校」を創設した¹⁶⁾。それは, 日本の新教育運動史上画期的な出来事であった。

その澤柳や小原國芳(1887-1977)等を通じて教育実践とも深い関係を持っていた小西重直は1930年, 自らの東洋的, 日本的な「教育的体験を反省し, 夫れによりて一般に教育といふものを了解して¹⁷⁾」見ようと試み, 『教育の本質観』を出版した。この書は, 彼の言によれば, たしかに西洋の教育思想から「認識の仕方, 組織的な方法」について多くを教えられたが, しかし, その多くは「形式的な認識論的のもの」で「内容のない論理の皮をかむやうなもので, 東洋人としての我々には一向味がないうに感ぜられ」, 「最近の西洋の教育学に対する反逆¹⁸⁾」として書かれたものである。彼にとって人間性の本質は「真実性」—「至誠・真実心」とも言われる—であり, その具体的現れが「敬・愛・信」である。そしてこの「敬・愛・信」こそ「一切の文化の源泉」であり, 「国家社会の基本の力」であり, 「人格発展の根本力」である。教育の任務は「敬・愛・信」の精神の涵養にあり, 「敬・愛・信」は「教育の出発点」であり, 「道程」であり, 「目標」である¹⁹⁾。「敬・愛・信」を実践し, 実現すべき教育の方法には一面に「内面的修練」, 他面に「労作」がある。小西は同じ年に『労作教育』をも出版しており, 「霊肉交渉の場合に於て, 筋肉を通して霊の作用及之れに伴ふ心的作用が表現され, 修練され, 鍛練される姿」としての「労作」の教育における重要性を力説した²⁰⁾。このように, 小西は, 欧米の教育学説の翻案, 焼直しが多く, 「大同小異千篇一律」の傾向が強い日本の教育哲学界の中で, 自己の教育的体験に基づいた独自の理想主義的, 文化的, 人格主義的な学説を樹立した。それ故, 彼は日本独自の教育(哲)学の樹立者として高く評価されている。しかし, 彼自ら言うように, 彼の立論は彼自身の「信条の告白²¹⁾」であり, 「学的理論としての厳密さに欠け, …家族主義的な心情と国家観につながっていた²²⁾」という批判を免れることができない。

3 「教育哲学」の衰退

1930年は日本の教育哲学のみならず、教育界全般における「転換点」を意味していた。小西によって日本の教育哲学の到達点が示されたと同時に、この年の前後から急速に強まってきた国家主義・軍国主義の政治的、思想的圧力の中で、日本の「国体」や固有の歴史・文化を他国のそれよりも優れたものと説く「国粹主義」の教育思想が提唱され始める。教育哲学者も「国体・日本精神ノ真義ノ闡明」に専念し、日本の現実に根差した「国民教育学」の建設という名目の下に、学としての自立性を喪失させざるを得なかった。1932年頃から「日本教育学」と題する著書が出版され始め²⁹⁾、入澤宗壽は1934年に『日本教育論』と『日本精神への道』、1939年には『日本教育学』を著した³⁰⁾。福島政雄(1889-1976)また1936年に『日本教育論』、1939年に『日本教育原論』を著し、海後宗臣は1936年に『翁問答と日本教育論』、乙竹岩造も1939年に『日本教育学の枢軸』、海後勝雄(1905-1972)も1942年に『東亜民族教育論』を著している。

このように、日本主義や日本精神に依拠する書物が多く出される中で最もよく読まれたのが1935年出版の近藤壽治(1885-1979)の『日本教育学』であった。この書の内扉には「文部省思想局選定並推薦」と印刷され、文部省が戦時下で特に推薦した教育学書であることが分かる。近藤は、本書の序で「明治以来欧米から移植せられた個人主義、功利主義、自由主義的教育学、主観的、観念的、抽象的、対象的な教育学」は日本人の「教の信念」を破壊して、個人的存在でも「日本国を超越した世界的生存」でもない「国民存在」を危機に導く結果になった、それ故、これを止揚して「客観的、具体的、主体的、国民的な教育学」としての「日本教育学」を樹立しなければならないと説いている³¹⁾。欧米(教育)思想の批判・否定と日本精神の顕揚がその大きな特徴であったと言えよう。

近藤はまた「日本教育学」を「国民教育学」と置き換えてもよいと言い、自身1941年に『国民教育学の研究』を刊行した。「国民教育」や「国民教育学」を冠する書物はその前後から多数出版された。吉田熊次の『国民理想と教育』(1935年)、石山脩平(1899-1960)の『国民教育要論』(1940年)、小林澄兄の『国民教育学』(1941年)、小西重直の『国民教育と親心』(1941年)と『国民教育の基本的研究』(1942年)、稲富榮次郎(1897-1975)の『国民教育の課題』(1943年)などがそれである。

もちろん、すべての教育哲学者がファシズムの嵐の中で民族主義や国粹主義に与したのではない。篠原助市は、1939年出版の『教育学』において「我々は我々の立つ境遇が、単に民族的でなく、同時に超民族的であり、世界的であるといふ事実をはつきりと直視しなければならぬ³²⁾」と表明するとともに、ナチズムの教育学的理論家であるクリークの「教育は所与であつて課題ではない」という主張を「教育は所与であつて同時に課題であり、寧ろ…所与であること夫れ自身課題である³³⁾」として彼の主張の一面性と保守性を批判している。木村素衛(1895-1946)も「国民文化と国民教育」というテーマに取り組む一方、1939年に『表現愛』、1941年には『美のかたち』と『形成的自覚』を著し、「エロスとアガペとの、意志と絶対愛との、弁証法的綜合³⁴⁾」としての「表現愛」の世界の考察に基づく彼独自の「教育人間学」を展開した。

さらに、従来通り、欧米教育(哲学)思潮のできるだけ客観的な紹介・解説をする著作も少数ながら出版されている。例えば、乙竹岩造の『現代教育学汎論』(1934年)、石山脩平の『弁証的教育学』(1934年)と『教育的解釈学』(1935年)、入澤宗壽の『現代教育学の根本思想』(1935年)と

『教育哲学』(1939年), 稲富榮次郎の『教育哲学思潮』(1937年), 長田新の『最近の教育哲学』(1938年), 辻幸三郎の『教育哲学』(1938年)などである。また1936年から38年にかけて, 岩波書店から『大教育家文庫』全24巻が出版された。この文庫は当時高まった中国及び日本の教育への関心を反映して, 孔子(551-479B.C.), 孟子(372-289B.C.)・荀子(298-ca.238B.C.), 朱子(1130-1200)・陽明(1472-1529), 熊沢蕃山(1619-1691)・貝原益軒(1630-1714), 二宮尊徳(1787-1856)・石田梅岩(1685-1744), 山鹿素行(1622-1685)・本居宣長(1730-1801), 新井白石(1657-1725)・福沢諭吉(1834-1901)といった中・日の「大教育家」に始まるものの, ソクラテス(Sokrates, 469-399B.C.), プラトン(Platon, ca.428-347B.C.), アリストテレス(Aristoteles, 384-322B.C.)からモンテーニュ(Michel de Montaigne, 1533-1392), コメニウス(Johann Amos Comenius, 1592-1670), ロック(John Locke, 1632-1704)を経て, ルソー, ペスタロッチー(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827), フレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852), それにフィヒテ(Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814)やゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)・シラー(Johann Christoph Friedrich von Schiller, 1759-1805), オーウェン(Robert Owen, 1771-1858)・モリス(William Morris, 1834-1896), ギョー(Jean Marie Guyau, 1854-1888)を含み, ディルタイ(Wilhelm Dilthey, 1833-1911)・ナトルプ, デューイで終わる欧米中心のものである。もっとも, それらは津田左右吉(1873-1961), 安倍能成(1883-1966), 村岡典嗣(1884-1946), 木村謹治(1889-1948), 和辻哲郎(1889-1960), 三木清(1897-1945)等, 当代一流の研究者によって書かれ, 今日の評価に耐えるものも少なくない²⁰⁾。

激しいファシズムの嵐に果敢に抵抗した民間教育運動の活動があったことを書き落とす訳にはいかない。1920年代から次第に形成されてきた「プロレタリア教育思想」とそれに基づく教員運動や研究活動が国民生活の右傾化・軍国主義化に反対した。1930年に「新興教育研究所」(のちに同盟)が設立され, また「生活綴方」教育運動が全国的規模で展開された。1937年には, 城戸幡太郎(1893-1985), 留岡清男(1898-1977), 宗像誠也(1908-1970), 宮原誠一(1909-1978)らを中心に「教育科学研究会²¹⁾」が設立されるに至った。しかしながら, 1940年頃から始まった政府の厳しい弾圧によって, それらの活動は急激に衰え, 「伏流」とならざるを得なかったが, それは戦後再び地上を勢いよく流れることになった。

4 「教育哲学」の再生

1945年の日本の敗戦は教育面でも大幅な改革をもたらし, かつての軍国主義的, 超国家主義的な思想及び教育を払拭するとともに, 「民主的で文化的な国家」建設のための教育制度の民主化・平等化を推し進めた。1946年に来日した「米国教育使節団」は日本に民主的な教育制度を確立するための勧告, 「第一次米国教育使節団報告書」を出したが, それが直ちに翻訳され(鈴木清訳), 「新教育」「民主教育」推進の指針となった。このような教育界の動きは教育哲学にも大きな方向転換を促し, 多くの新教育論, 民主教育論を刊行させることになった。すなわち, 1947年に梅根悟(1903-1980)の『新教育への道』, 小西重直の『民主教育の本質』, 篠原助市の『民主主義と教育の精神』, 城戸幡太郎の『民主教育のあり方』などが出版され, 翌1948年には石山脩平の『民主教育論』, 檜崎浅太郎の『新教育の構想』, 石三次郎(1900-1968)の『新教育と教師』が続き, 1949年には森昭(1915-1976)と小沢恒一の同名の著作『新教育の哲学的基礎』, 1950年には小林虎

五郎の『新教育運動の発展』と石山脩平の『新教育講話』等が出版された。しかし、他方では、1950年に石山脩平、下程勇吉(1904-1998)、森昭らによって『新教育の反省 — 教育現実の検討と克服 —』が書かれ、マルクス主義教育学の立場から矢川徳光(1900-1982)も『新教育への批判』を著した。

また、新教育論、民主教育論との関連で、デューイを初めとするアメリカの教育思想が主流になり、その「経験主義」や「進歩主義」の研究、紹介・解説が数多く行われた。デューイは、たしかに1900年代当初から日本に紹介され、1919年の来日によって大きな反響を巻き起こしたが、彼の民主的社会改造論が当時の日本の国情に合わず、さほどの影響を及ぼすには至らなかった。しかし、占領下の日本において彼の「新教育」と「経験主義」の教育は華やかな脚光を浴びることになったのである。彼の著書の翻訳出版³⁰⁾はもとより、彼の研究書の出版は枚挙にいとまがない。戦後間もなく出版された著作のうち、主なものを挙げれば、永野芳夫の『デューイの教育学』(1946年)、『デューイの教育学総論』(1948年)、『デューイの経験哲学と教育学』及び『デューイ教育思想の基本原理解』(1950年)、鯉坂二夫(1909-)の『デューイの教育学』(1947年)、田尾一一の『デューウィの教育思想』(1947年)、森昭の『経験主義の教育原理』(1952年)などがある。

経験主義の教育理論を実践的な教育計画として展開するカリキュラム改造運動も始まった。1948年に結成された「コア・カリキュラム連盟」(のちに「生活教育連盟」と改称)がその代表例である。この連盟の結成に海後勝雄や石山脩平、梅根悟ら教育(哲)学者がかかわり、研究方針や実践の指針を示すとともに、その経験と思索に基づいて著作を著した。梅根悟は1949年に『コア・カリキュラム』、石山脩平も同年に『コア・カリキュラムの精神』と『地域社会学校』を書き、海後勝雄は1955年に『教育科学入門』、1960年に『教育哲学入門』を著した。特に海後は『教育科学入門』において「教育の現状分析は理論と実践の中間にあって両者を媒介するものとして重要」であり、「現状の科学的分析は、まず日本の、ことに戦後の日本資本主義と教育の分析に集中すべきである³¹⁾」と述べ、また「教育科学の哲学」という副題を持つ『教育哲学入門』において「マルクスを、現代的に生かし、教育学的に生かすことは、今日われわれの教育科学の基礎づけをするうえで重要な仕事である³²⁾」と述べている。ここでは、彼は戦前支持した天皇制イデオロギーを否定し、唯物史観の立場に立っていることが明らかである。

1947年、「教育基本法」と「学校教育法」が制定され、その法律の規定に対応した学校教育の目標・内容・方法などを示した最初の「学習指導要領」が文部省から発行された。新教育の「花形教科」であった社会科編の作成にかかわった人々のうち、勝田守一(1908-1969)と上田薫(1920-)がその後教育哲学の分野でも活躍する。

勝田は文部省退職後、1951年に「教育科学研究会」の再結成に加わり、委員長を務めた。彼は主著『能力と発達と学習』(1964年)において「政治や経済から影響を受けている必然性の中で、教育という事実が成りたち、そしてこの事実が人間の意図的な努力を含んでいるとすれば、この意図的な努力が幻想や虚妄でなく、それが逆に政治や経済にはたらきかえすことができるためには、またはたらきかえすとはどういうことをいうのかを明らかにするためには、人間の成長するという過程、人間の能力が発達するという事実の意味をとらえることから始めなくてはならない。この仕事を私は教育学を構築する前提として引き受けてみたいと思う³³⁾」と教育学の課題を規定している。

上田も日本における問題解決学習の一つの完成と評価された1951年の小学校学習指導要領を作成後文部省を退職、その後厳しい批判に見舞われた社会科の理論と方法について数多くの著述を行い、経験主義、問題解決学習の立場に立つ発足当初の社会科こそ「人間形成の論理を具現する教育」であり、人間形成の論理は「抽象的な権威や体系をおそれず、それとたたかいぬくことによって具体的個性を守ろうとする⁸⁾」論理であることを力説した。その後、上田は、この人間形成の論理を発展させ、これを抽象的な「一」を基準にした「わりきる」論理ではなく、具体的な「動く数個」を基準にし、「過程」を重視する「わりきらない」論理、「絶対」に到達し得ないことを明確に自覚しながら、しかもなおどこまでも「絶対」を志向しようとする「動的相対主義の論理⁹⁾」と規定した。

今一つ、戦後隆盛になったのにマルクス主義教育理論の研究がある。たしかに、戦前でも山下徳治(1895-1965)は1929年に『新興ロシアの教育』を著したほか、1933年には雑誌『新興教育』を創刊してソビエト教育学の紹介、研究に指導的役割を果たした。しかし、このような運動が当時の日本の教育体制批判とはなったものの、種々の統制・弾圧によってこれを揺るがす程の力にはなり得なかった。戦後になると、マルクス主義教育思想は社会科学としての教育(哲)学の建設に大きな役割を果たした。そのような研究動向の中で中心的役割を担ったのが矢川徳光である。矢川は『ソビエト教育学の展開』(1950年)、『現代のソビエト教育学』(1955年)、『マルクス主義教育学試論』(1971年)等、多数の著書を出版するとともに、『マルクス＝エンゲルス教育論』(1956年)、『レーニン教育論』(松本滋と共編、1957年)、『マカレンコ集団主義と教育学』(1960年)、『レーニン教育論大系』(大橋精夫と共監訳、1966年)ほか、多くのソビエト教育学を翻訳した。さらにソビエトだけでなく、陶行知(1891-1946)や舒新城(1893-1960)、毛沢東(1893-1976)を初めとする中国の教育思想の研究・紹介も盛んになった。陶行知の『民族解放の教育』(斎藤秋男訳)が1961年に、『毛沢東選集』(全4巻)が1966年に、舒新城の『中国教育近代化論』(阿部洋編訳)が1972年に出版された。

むしろ、戦前主流を占めていたドイツ教育(哲)学の研究・紹介が全くなかった訳ではない。戦後間もなく岩崎喜一(1906-1958)の『ベスタロッチー研究』(1947年)、荘司雅子(1909-1998)の『フレーベルの教育学』(1948年)や『フレーベル研究』(1953年)、さらに長田新の『フレーベルに還れ』(1949年)や『ベスタロッチー伝(上・下)』(1951-1952年)、唐澤富太郎(1911-)の『ナトルプの社会的教育学』(1949年)等が出版された。1956年に長田新は『西洋教育史』全13巻を監修し、その中にドイツの教育哲学関係者にベスタロッチー、フレーベル、ヘルバルト、シュプラングー、リット(Theodor Litt, 1880-1962)を含めた。同じ長田は1959年から1960年にかけて『ベスタロッチー全集』全13巻を編集校閲した。このほか、リットやシュプラングーの著書の翻訳出版版¹⁰⁾が相次いで行われた。

5 「教育哲学」研究の多様化・細分化

第二次大戦後の教育改革によって、1949年に新制大学が発足し、各府県に必ず教員養成を行うための大学・学部を置くこととされた。こうして旧制帝国大学や旧制高等師範学校に教育学の研究と教育を主な任務とする教育学部が設けられるとともに、その他の大学にも教員養成を目的とする教育学部や学芸学部、さらに単科の学芸大学が設置された。このため、教育学専任及び教育

学担当教員が必要となり、「教育哲学」や「教育原理(原論)」講座担当教員やそれらの講義を担当する教員数も戦前とは比較にならない程増加した。主要大学の中心スタッフには東京大学の海後宗臣、勝田守一、宮原誠一、大田堯(1918-)、京都大学の下程勇吉、鯉坂二夫、東北大学の細谷恒夫(1904-1970)、九州大学の前田博(1909-1995)、名古屋大学の細谷俊夫(1909-)、北海道大学の城戸幡太郎、大阪大学の森昭、東京文理科大学(現筑波大学)の石山脩平、梅根悟、広島大学の長田新、慶応大学的小林澄兄、早稲田大学の前田實、帆足理一郎、上智大学の稲富榮次郎などがいた。そして、彼らの許で新しい教育哲学研究者が育っていった。

日本教育学会が1948年に再組織され、学会活動が活発化したのに伴い、1957年に「教育哲学の発達と普及を図り、研究上の連絡と協力を促進すること」を目的として「教育哲学会」が結成された³⁹⁾。初代代表理事には稲富榮次郎が選出された。最初200名に満たぬ会員で出発した教育哲学会はその後発展を遂げ、今日では会員が700名を超えている。

ところで、大学で「教育哲学」や「教育原理(原論)」が講ぜられることになり、その教科書や編著、「講座」物⁴⁰⁾が出版されるとともに、「教育哲学」と題する著書の出版も増加した。代表的な単著を挙げれば、稲富榮次郎の『最近の教育哲学』(1948年)、『現代教育の哲学』(1957年)及び『現代の教育哲学』(1959年)、森昭の『教育哲学序論』(1948年)、篠原助市の『教育哲学』(1951年)、東日出男(1914-2000)の『教育哲学』(1953年)及び『教育哲学の根本問題』(1958年)、木下一雄(1890-1989)の『教育哲学』(1955年)、長田新の『教育哲学』(1959年)、松田義哲の『教育哲学』(1960年)、細谷恒夫の『教育の哲学』(1962年)などである。

これらの中で注目すべきは篠原と長田、それに細谷の著作である。篠原は彼の教育学の総決算として、「理論的教育学と實際的教育学との結合が教育哲学の第一目的」であるとの信念に基づき、教育を「自然の(個性の)理性化」の方向(理念としての)における「個性の歴史化」(理想としての)と解し、教育の本質構造を解明した⁴¹⁾。長田は、『教育哲学』の序で自ら言うように、本書は『現代哲学の根本問題』及び『最近の教育哲学』とともに、教育哲学の三部作を成し、旧二著の「否定による肯定、即ち止揚によって」到達したものであり、「真の歴史的立場は、ヘーゲルにそのよき例をみるような理想主義の立場から、ディルタイ学派の生命哲学の立場へ、その生命哲学の立場からさらに社会科学の立場へ進み入ることによって、はじめて具体的となり、生命的となり、現実的となる外ない⁴²⁾」と自己の立場の転換、つまり「社会科学としての教育哲学」への転換を表明している。細谷の『教育の哲学』は、教育哲学が教育の「哲学的」研究であるとすれば、それは教育という事象に止まらず、人間形成という視点から見た「人間存在様式の本質的解明とその構造の分析」にまで広げかつ深められなければならないという立場から「人間形成の哲学的理論⁴³⁾」として書かれた。彼は明確な哲学としての方法論的自覚に立ち、とりわけ「現象学の精神に従って、人間形成という事象を追いもとめ⁴⁴⁾」たのであった。

その後、日本の教育(哲)学に「パラダイム」転換を促す出来事が相次いだ。一つは森昭によって1961年に著された大著『教育人間学 ― 人間生成としての教育』の出現である。森は「人間全体を生成の相の下で総合的にとらえる⁴⁵⁾」ために、「人間生成」に関する一切の研究成果の統合を図る学際的研究を試みた。彼によれば、教育哲学は、本来、多様に分化した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」するとともに、これを媒介として教育実践に対して「全体的、究極的理念⁴⁶⁾」を与えようとするのであるが、これは容易ならざる仕事であり、これ

までの教育哲学が必ずしも成し得たとは言い難い。教育人間学は教育哲学のこの仕事を、「人間存在全体の生成⁴⁶⁾」を研究の指導理念として遂行し、人間生成の理念が「教育現実における実践のなかで、また教育実践学的研究を媒介として、教育諸科学の研究成果の検討、吸収によって、次第に形象化され具体化されてゆく⁴⁷⁾」過程を反省し、それを体系づける一つの試みである。そのような教育人間学は教育学の三つの基本領域である「教育諸科学と教育実践学と教育哲学の関係を秩序づけようとする⁴⁸⁾」ことを課題とする。森は、こうした構想に基づき、世界に先駆けて「統合的教育人間学」を構築した⁴⁹⁾のであるが、しかし、この書では教育諸科学の「研究成果を学ぶことが主になって、哲学的究明が十分でな⁵⁰⁾」く、「人間全体をとらえる視座の曖昧さ」と「人間形成の理念と目標の曖昧さ」という「二つの重大な欠陥⁵¹⁾」を持つことになったと反省し、「教育学的」な「人間生成・形成」論としての『人間形成原論』を病を押して執筆したが、残念ながらそれは未完に終わった。

今一つは、戦前からシェラー(Max Ferdinand Scheler, 1874-1928)の「哲学的人間学」の影響の下に「人間の本質的全体の構造ならびに一切の人間活動の意味賦与根源を究明⁵²⁾」するとともに、中江藤樹(1608-1648)や二宮尊徳、吉田松陰(1830-1859)等の歴史的人物の人間学的研究に従事してきた下程勇吉が、ボルノー(Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991)の影響を受けて、1963年、「教育哲学講座」の名称を変更して日本最初の「教育人間学講座」を京都大学教育学部に設置したことである。下程は、この講座を停年退官まで担任し、その後も“Drei Prinzipien der anthropologischen Pädagogik”(1971) — この著書の基になった日本語の3論文が「教育人間学の三原理」という名で2000年に出版された⁵³⁾ — を初め、数多くの著書・論文を発表した。

1960年代の後半以降、ボルノーやランゲフェルト(Martinus Jan Langeveld, 1905-1989)の「教育人間学」に関する著書の翻訳出版が相次ぐことになる。1966年出版のボルノーの『実存哲学と教育学』(峰島旭雄訳)、ランゲフェルトの『教育の人間学的考察』(和田修二訳)を皮切りに、ボルノーの『人間学的に見た教育学』(浜田正秀訳)が1968年、『言語と教育』(森田孝訳)と『教育を支えるもの — 教育関係の人間学的考察』(森昭・岡田渥美訳)が1969年に、ランゲフェルトの『理論的教育学上』(和田修二訳)が1970年に出版されるといった具合である。また1972年に岡本英明(1937-)の『ボルノウの教育人間学 — その哲学と方法論』が出版され、それをきっかけに多くの教育人間学関係の著書が出版されることになった。例えば、勝田守一の『人間の科学としての教育学』(1973年)、田浦武雄(1923-)編『教育の現象学 — 人間的教育の創造のために』(1975年)、学習研究社版『教育学講座』第2巻『人間形成の思想』(1979年)や高瀬常男(1926-1978)の『教育的人間学』(1979年)、皇紀夫(1940-)・松井春満(1932-)・和田修二(1933-)共著の『人間と教育』(1981年)、小林博英(1930-1982)の『教育の人間学的研究』(1981年)、源了圓(1920-)の『文化と人間形成』(1982年)、和田修二の『子どもの人間学』(1982年)などである。

これらのうち、最も注目すべきものを挙げれば、1982年に出版された和田修二の『子どもの人間学』であろう。和田は、戦後の教育学研究の大勢が「外国の教育制度や思想、動向の研究に充足するか、政治的な運動と密着した教育のイデオロギー批判に偏るようになる⁵⁴⁾」傾向に対する厳しい自戒・反省に立ち、自己の理論の体系的論理的な整合性だけでなく、実践的な帰結に対しても責任を持つ、子どもの現実に即した実践的な教育の理論を確立する必要を力説する。そして彼は「何故いま子どもの人間学か」という問いを発し、教育を「傍観者」として眺めたり「指導

者」として考えるのではなく、「教育の当事者としての自覚と関心を棄てずに教育の現実をありのままに直視してゆこう」とすれば、その教育学は基本的にランゲフェルトの言う「教育状況における規範的実践的な人間の学」、簡潔には「規範的実践的な子どもの人間学⁵⁰⁾」とならざるを得ないと主張する。そのような「子どもの人間学」とは、和田によれば、「①子どもであることを人間存在の本質的な存在形式として全体的に理解すること、この現存在を通して逆に全体としての人間存在とは何かを問い直すこと」、「②常に子どもが教育に依存した存在であることを顧慮しつつ、この子どもが何を経験し、現にいかなる意味の世界に生きているかを知ろうとする」こと、このために「③まず子どもの状況を注意深く見つめ、子どもの経験を記述し、その意味を解釈する⁵⁰⁾」ことを目指す研究であった。

和田はまた、1988年、臨床心理学者河合隼雄(1928-)と協力して、我が国で初めて京都大学大学院教育学研究科に「臨床教育学」専攻を設置した。彼らは社会の急激な変化に伴い子どもや教育をめぐる様々な危機的状況が生じるなかで、青少年問題に対処するための総合的研究、実地的な教育相談の充実と専門家の養成が強く求められていることに鑑み、教育(哲)学と臨床心理学を統合した新たな学際的研究領域として「臨床教育学」専攻を新設したのである。爾来、教育(哲)学の新しい地平を切り拓くものとして注目され、「臨床教育学」という名を冠した著作も多く出版されている。河合隼雄の『臨床教育学入門』(1995年)、新堀通也(1921-)の『教育病理への挑戦 — 臨床教育学入門』(1996年)、和田修二・皇紀夫の『臨床教育学』(1996年)などが先駆となった書物である。

この動きとの関連で今一つ付け加えておきたいことがある。それは1970年代以降平和や人権、教育権・学習権等の問題に取り組み、教育学界で指導的役割を演じた堀尾輝久(1933-)が次第に「発達と教育」への関心を強め、岩波講座『子どもの発達と教育』全8巻(1979-1980年)の編集に参画したのを初め、『子どもを見なおす』(1984年)や『人間形成と教育 — 発達教育学への道 —』(1991年)を出版し、「総合的人間学としての教育学」を構想していることである。その特徴は人間を「トータルに、しかも成長し変化するものとして、…歴史と社会に規定されながら、歴史をつくる主体的存在としてとらえる⁵¹⁾」総合的な人間理解の視座を教育研究の軸に据えるところにある。

他方、ドイツや日本において優勢であった「精神科学的教育学」(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)や「教育人間学」に対して、1970年代以降、「精神科学的教育学の終焉」や「教育人間学の危機」が指摘され始め、そのような主張も盛んに紹介され、また翻訳された。まず最初日本に大きな衝撃を与えたのはブレツィンカ(Wolfgang Brezinka, 1928-)である。彼は「経験的社会科学としての教育科学」の立場から伝統的な教育学理論を検討し、教育理論についての「記述的—批判的—規範的理論」としての「教育のメタ理論」(Metatheorie der Erziehung)の構築を試みた⁵²⁾。彼の著作の多くが翻訳されたが、代表的なものを挙げると、『教育科学の基礎概念』(小笠原道雄他訳, 1980年)、『教育学から教育科学へ — 教育のメタ理論』(小笠原道雄監訳, 1990年)、『価値多様化時代の教育』(岡田渥美・山崎高哉監訳, 1992年)、『信念・道徳・教育』(小笠原道雄監訳, 1995年)などである。また、「フランクフルト学派」(Frankfurter Schule)の批判理論を受容したクラフキ(Wolfgang Klafki, 1927-)やモレンハウアー(Klaus Mollenhauer, 1928-1998)等の「解放的教育学」(Emanzipatorische Pädagogik)並びにアリエス(Philippe

Ariès,1914-1984), イリイチ(Ivan Illich,1926-), フーコー(Michel Foucault,1926-1984)等の思想の影響を受けた教育学の批判的文献が紹介・翻訳され、反響を呼んだ⁹⁹⁾。

1990年代に入って、「教育の荒廃」の深刻化に伴って「教育改革」の動きが活発化するとともに、教育(哲)学界においても、そのような教育問題を生み出した歴史的要因に「近代教育学」あるいは「近代教育思想」があるのではないかという問題意識の下に「近代教育学」あるいは「近代教育思想」を批判的に考察し、新たな教育(哲)学の構築を目指す「近代教育思想史研究会」が1991年に設立され、1997年から「教育思想史学会」として活動を開始した。この学会に集う会員は1980年代に始まるドイツ教育学における「ポストモダン」論議、特にレンツェン(Dieter Lenzen,1947-)の思想に触発されたり、フランスのリオタール(Jean-François Lyotard,1924-1998)やフーコー、デリダ(Jacques Derrida,1930-), ドゥルーズ(Gilles Deleuze,1925-1995)の思想に影響されたり、アメリカのベイトソン(Gregory Bateson,1904-1980)やローティ(Richard Mckay Rorty,1931-), ジルー(Henry Giroux,1943-)等の思想に共鳴したり、それぞれ立場は異なるが、18世紀末から20世紀中葉にかけての西欧近代ないし近代一般に対する批判的な見方を共有し、近代教育学の「脱構築」ないし「再構築」を目指している。「モダン」な教育理論と「ポストモダン」の教育理論がどのように違うのか、一概に言い表わし難いが、早川操(1952-)が両者のよって立つ前提や論理の差異を際立たせた表を作成しているのので、最後に掲げておくことにしよう¹⁰⁰⁾。

教育理論におけるモダンな諸前提	教育理論におけるポストモダンな諸前提
理性・知性中心 発達・進歩の神話 整合的なアイデンティティ 計画性(目に見える具体的な目標) 正統性をもつ真理や価値	多層的・多様な知(感性知も含む) 一面的な進歩観・発達観からの脱却 複合的な対立葛藤するアイデンティティ 偶然性(つかみどころのない目標) 多様な真実
モダンな〈基礎づけ主義〉の論理	ポストモダンの〈差異性〉の論理
普遍性強調 普遍的理性と自己 権威(基礎づけ)主義的 主流(メインストリーム)への参加 中心と周辺の二元性 教師(教科)中心主義 上から下への関係	差異性, ローカル性(相対主義)強調 アイデンティティ・ポリティクス(政治力学) 自由意志的 他者性・周辺性(マイナーなもの)への注目 すべてが中心かつ周辺となる 生徒(学習)中心主義 対等な(逆転する)関係

以上見てきたように、現代日本における教育哲学の現状は、その研究テーマや方法論、立場のみならず、「教育」について抱く観念も、それに向き合う姿勢においても、多様を極めている。因みに、教育哲学会の機関誌『教育哲学研究』の創刊号(1959年)から最近の83号までに掲載された論文について見ても、取り扱われた人物やテーマも広汎・多岐にわたっている。たしかに、ドイツ語圏の哲学者や教育哲学者を取り上げた論文が圧倒的に多数を占めるが、しかし、ベスタロッチー、ヤスパース(Karl Jaspers,1883-1969), ヘルバルト及びシュプラングラーの順で比較的多く

取り上げられる人物以外は、カント(Immanuel Kant,1724-1804)、ヘーゲル(Georg Wilhelm Friedrich Hegel,1770-1831)を初め、37名もの多きに昇っている。なお、国別ではドイツ語圏に続いて、アメリカ、日本、イギリスの順となり、個人研究ではデューイが最も多く論じられている。1990年代に限って見ても、国別ではドイツ語圏の首位は揺るがず、アメリカがそれに続き、イギリス、フランス、日本が同数で続く。個人研究ではベスタロッチー、デューイの人気は依然として高く、新たにプラトン、ニーチェ(Friedrich Wilhelm Nietzsche,1844-1900)、モンテッソリ(Maria Montessori,1870-1952)、ハーバーマス(Jürgen Habermas,1929-)等が多く取り扱われているのが注目される。このほか、40名を超える人物が研究対象とされているのも今日教育哲学・思想研究の、よく言えば多様性・多面性、悪く言えば秩序なき雑多性を物語っている。今後も教育哲学・思想研究の専門分化がますます進行するであろうが、我々教育哲学研究者は「木を見て森を見ず」の弊に陥ることのないように、自己の視野をできるだけ拡大し、当該研究領域の全体的、総合的な把握に努めるべきであろう。

今日教育哲学・思想研究の新しい動向において今一つ目立つのが、理論や思想が偏重され、教育実践への関心に乏しいことである。戦前日本の教育哲学が「講壇教育学」と批判されたのは厳しい時代の実践とは没交渉に、欧米の最新の教育思想・学説の「送迎・展示¹⁾」に暇なく、思弁的、観念的思索に耽る傾向が強かったからである。今日教育哲学が「講壇教育学」と同じ轍を踏まないためには、教育の生きた現実に必要な教育理念と方法論をもって迫り、その意味と問題を批判的に検討し、教育実践を正しく方向づけるとともに、教育制度や政策の改革にも寄与することを忘れてはならない。たしかに、理論と実践を統一するということは「言うは易く行うは難し」であるが、しかし、理論は実践と離れてはありえない、実践と結びついてこそ意味があることに深く思いを致し、我々教育哲学者は教育の現実・実践に根ざした教育哲学の構築に尽力しなければならないであろう。

《注》

- 1) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育』(下)、岩波書店、1975年、201頁。
- 2) ヘルバルト学派の中で最もよく読まれたのはケルン(Theodor Kern)、リンドネル(G.A.Lindner)、ライン(Wilhelm Rein,1847-1929)である。ケルンの翻訳書には澤柳政太郎・立花銃三郎訳『格氏普通教育学』(1892年)、國府寺新作訳『ケルン教育学』(1893年)など、リンドネルの翻訳書には湯原元一(1863-1931)訳『倫氏教育学』(1893年)、稲垣末松訳『麟氏普通教育学』(1893年)などがある。またラインの翻訳書には能勢栄(1852-1895)訳『英因氏教育学』(1895年)がある。ヘルバルトの翻訳書には藤代禎輔訳『獨逸ヘルバルト教育学』(1895年)、村上俊江訳『ヘルバルト教育学要義』(1897年)がある。ナトルプの翻訳書としては大瀬甚太郎訳『ナトルプ氏社会的教育学』(1901年)、ベルゲマンの翻訳書としては熊谷五郎講述『最近大教育学』(1903年)、稲垣末松訳『社会的教育学綱要』(1905年)などがある。
- 3) 谷本富『教育哲学』『哲学大辞書』、同文館、1909年、476頁。
- 4) 吉田熊次「教育哲学とは何ぞや」、『哲学雑誌』第32巻第363号、1917年、522-524頁を参照。
- 5) 稲毛詛風『教育者のための哲学』、大同館書店、1918年、466頁。
- 6) 篠原助市『教育辞典』、宝文館、1922年、161-162頁を参照。
- 7) 稲毛詛風『教育哲学』、目黒書店、1941年を参照。
- 8) 森昭「教育哲学における教育研究の立場と方法 — 19世紀後半から第2次大戦まで —」、『教育学研究』第28巻第3号、1961年、3頁。

- 9) 篠原助市『理論的教育学』, 教育研究会, 1929年, 4頁。
- 10) 森昭, 前掲論文, 5頁。
- 11) 篠原助市『教育の本質と教育学』, 教育研究会, 1930年, 253-275頁を参照。
- 12) 稲垣忠彦編集・解説『教育学説の系譜』(近代日本教育論集8), 国土社, 1972年, 25頁。
- 13) 森昭「現代日本の教育思潮」, 森昭編著『現代教育思潮』(教育学叢書23), 第一法規, 1969年, 334頁。ここで「教育思想の多元性」と呼ばれる立場の主なもの、下程勇吉によれば、「人格教育学, プラグマティズム, 活動主義, 文化教育学」などである(下程勇吉「教育哲学」, 『教育研究事典』所収, 金子書房, 1954年, 455-456頁参照)。
- 14) 澤柳政太郎『実際教育学』(世界教育学選集22), 明治図書出版, 1962年, 9-41頁参照。但し, 当時の教育哲学者が全く教育実践に背を向けていた訳でもなければ, 教育実践者が教育哲学に無関心であった訳でもない。一例を挙げれば, 手塚岸衛(1880-1936)は篠原助市の「批判的教育学」の強い影響の下, 千葉県師範学校附属小学校で「自由教育」の名で教育改革を断行し, 全国にその名を馳せた。手塚も参加した1921年開催の「八大教育主張講演会」において稲毛祖風は「創造教育論」を説き, 当時成城小学校主事で, のちに玉川学園を開設する小原國芳も「全人教育論」を唱えた。彼には『教育の根本問題としての哲学』(1924年)を初め, 多数の著作がある。
- 15) アメリカの教育科学運動に先立ち, ドイツでの「実験教育学」の紹介が小西重直の『学校教育』(1907年)や『現今教育の研究』(1911年), 乙竹岩造の『実験教育学』(1908年), 吉田熊次の『実験教育学の進歩』(1909年)などによって行われた。ライ(Wilhelm August Lay, 1862-1926), モイマン(Ernst Meumann, 1862-1915), エビングハウス(Hermann Ebbinghaus, 1850-1909)の紹介・翻案が中心であったが, 吉田は彼らのみならず, アメリカのホール(Granville Stanley Hall, 1844-1924)をも紹介した。モイマンやアメリカの教育科学運動の影響の下, 教育における科学的, 即ち「統計的実験的」研究や「実際教育の任にあたる教師と教育研究者との共同研究」の必要を説き, 思弁的, 観念的な「大教育学」に対して『小さい教育学』(1927年)を提唱したのは阿部重孝である(稲垣忠彦編集・解説『教育学説の系譜』, 259-261頁参照)。またクリークの紹介・翻訳は1930年代に入って行われ, 代表的なものには, 海後宗臣の『クリークの教育哲学』(1931年), 伏見猛弥(1904-1972)の『教育現象学』(1938年), 前田博の『教育科学』(1939年), 稲富榮次郎訳『クリーク教育哲学』(1943年)などがある。
- 16) 『澤柳全集』第6巻, 澤柳全集刊行會, 1926年, 480頁。成城小学校創設の趣旨によれば, 日本の小学教育は, 外観は一応完璧に近い進歩を遂げたとはいえ, 今や「煩瑣な形式に囚われ, 教育の生き生きとした精神をはなれてその形式は固定化している。この硬化した形式を打ち砕いて, 生きた教育を再建しなくてはならない」。生きた教育を行う成城小学校の教育目標は次の四つから成っている。①個性尊重の教育, 附, 能率の高い教育, ②自然と親しむ教育, 附, 剛健不撓の意志の教育, ③心情の教育, 附, 鑑賞の教育, ④科学的研究を基とする教育がそれである。また成城小学校には1920年以来「教育問題研究会」が組織され, 機関誌『教育問題研究』が刊行された。これは日本の「初等教育の根本的改造」のために「理論を基礎として科学的に哲学的に論ずると同時に, 当校にて実際経験調査せる事実を根拠として研究せんとすること」を目指したものであった。
- 17) 小西重直『教育の本質観』, 玉川学園出版部, 1930年, 3頁。彼は「教育的体験」においては「主体と客体, 形式と内容, 存在と当為・価値」が「融合して一体」となっているものと捉えている(5頁参照)。この把握は当時の教育学が依拠していた二元的, 対立的な把握と対照をなし, 彼の教育学が「一元的教育学」と称せられる所以である。
- 18) 小西重直「私の教育思想を辿りて」, 『教育讀本』所収, 第一書房, 1938年, 364頁。
- 19) 小西重直『教育本質論の発展』, 『教育春秋』所収, 金港堂書店, 1934年, 14-15頁。
- 20) 小西重直『教育の本質観』, 157頁。なお, 彼の言う「労作」には認識的労作, 芸術的労作, 経済的労作, 社会生活的労作, 道德的実行としての労作, 宗教的行としての労作が含まれているが, 特に彼は筋肉を通しての「勤労的労作」の必要性を強調している。
- 21) 小西重直『教育の本質観』, 3頁。
- 22) 森昭「現代日本の教育思潮」, 336頁。

- 23) 一例を挙げれば、1932年出版の寺田弥吉『日本教育学原論』、1933年出版の後藤三郎『日本教育学』などがある。
- 24) 入澤は、例えば、『日本教育論』において、「教育学が国民生活から生まれねばならぬ事は夙に唱へられ、今や日本教育学は日本精神と日本文化の検討の上に建設せらるべき事が一般に認められるやうになった。本書は日本教育学の系統を構成したものではないが、その礎石、根柢の研究であり、またその内容を発生的に追求したものである」と述べている(入澤宗壽『日本教育論』、同文書院、1934年、1頁参照)。
- 25) 近藤壽治『日本教育学』、宝文館、1935年、4-7頁参照。
- 26) 篠原助市『教育学』、岩波書店、1939年、29頁。但し、篠原が1942年に著した『教授原論 — 特に国民学校の授業 — 』においては、「すべて国民には歴史的に発展せる固有の世界観がある。…我国には我国独自の世界観の存すること言うまでもなく、それは肇国の大精神に基き万邦無比の国体に淵源し、永世不易の生きた信念として歴史の中に顕現し、国民の生活のすみずみにまで貫流し、これが内容と特質とは識者によって十分に闡明せられている。我国では一切の生活はこの我国固有の世界観の表現であり、逆に一切の生活はこの世界観にまで徹しなければならぬ」と、文部省調査部長として国民学校の成立に参画した立場上、間接的表現であれ、「皇道主義」「皇国の道」を認めざるを得なかった。しかし、彼のこの書は文部省推薦図書には選ばなかったことも付け加えておこう。
- 27) 篠原助市『教育学』、57頁。
- 28) 木村素衛『表現愛』、南窓社、1968年、111頁。
- 29) 教育(哲)学者が執筆を担当したのは稲富榮次郎の『ヘルバルト』、長田新の『ベスタロッター』、倉橋惣三(1882-1955)の『フレーベル』、篠原助市の『シュライエルマッヘル』、佐々木秀一(1874-1945)の『コメニウス』、細谷恒夫の『ディルタイ・ナートルプ』、山下徳治の『デューイ』である。
- 30) 教育科学研究会は1931年から1933年にかけての岩波講座『教育科学』(20巻)の刊行に端を発する。講座の発行終了後、雑誌『教育』が発行され、1935年頃からこの雑誌の読者を中心に各地に研究グループがつくられ、1939年に全国組織に発展した。「目的志向におけるヒューマンイズム、現実把握におけるリアリズム、思考論理におけるラショナルイズム」が研究会の「綱領」であり、教育の社会階級性格が重視された。なお、この研究会に対する政府の弾圧が厳しくなり、1941年に解散を余儀なくされた。
- 31) 戦後間もなく出版されたデューイの著書の翻訳のうち、主なものは次の通りである。『思考の方法』植田清次訳(1950年)、『経験と教育』原田實訳(1950年)、『人間性と行為』東宮隆訳(1951年)、『学校と社会』宮原誠一訳(1957年)、『民主主義と教育』帆足理一郎訳(1959年)、それに北京大学での「杜威五大講演」の翻訳『デューイの教育哲学』永野芳夫訳(1946年)など。
- 32) 海後勝雄『教育科学入門』、東洋館出版、1955年、35頁。
- 33) 海後勝雄『教育哲学入門』、東洋館出版、1960年、25頁。
- 34) 勝田守一『能力と発達と学習 — 教育学入門1』、国土社、1964年、19-20頁。
- 35) 上田薫『知られざる教育 — 抽象への抵抗 — 』、黎明書房、1958年、18頁。
- 36) 上田薫『人間形成の論理』(上田薫著作集2)、黎明書房、1992年、91-103頁参照。
- 37) まずリットの『科学・教養・世界観』(石原鉄雄訳)が1954年に訳され、次いでシュブランガーの『文化と教育』(村井実・長井和雄訳)と『教育学の展望』(村田昇・杉谷雅文訳)が1956年に、『現代の文化問題』(村井実・長井和雄訳)と『教育者の道』(浜田正秀訳)が1959年に翻訳出版された。さらにリットの『生けるベスタロッター』(柴谷久雄・杉谷雅文訳)が1960年、シュブランガーの『文化と性格の諸類型(I・II)』(伊勢田耀子訳)が1961年に翻訳された。
- 38) 「教育哲学会々則」、『教育哲学研究』創刊号、1959年、97頁参照。
- 39) 教育学の「講座」として出版されたもののうちで代表的なものは「教育大学講座」全36巻(1950年～)と岩波講座『現代教育学』全18巻(1960年～)、「教育学テキスト講座」全15巻(1962年～)である。「教育大学講座」は東京教育大学教育学研究室の編集で、「教育原理」が第1巻、「教育哲学」が第2巻に入っている。岩波講座は、第1巻の「現代の教育哲学」が清水幾太郎(1907-1988)、第2巻の

「教育学概論Ⅰ」が勝田守一の編集になっている。「教育学テキスト講座」は長田新の企画で、「教育哲学」が第1巻、「教育原理」が第2巻に含まれている。

- 40) 篠原助市『教育生活五十年』, 相模書房出版部, 1956年, 435頁参照。
- 41) 長田新『教育哲学』, 岩波書店, 1959年, 8-9頁参照。
- 42) 細谷恒夫『教育の哲学』, 創文社, 1962年, 3頁。
- 43) 細谷恒夫『教育の哲学』, 248頁。
- 44) 森昭『教育人間学』(森昭著作集4), 黎明書房, 1978年, 6-7頁。
- 45) 森昭『教育人間学』, 42頁。
- 46) 森昭『教育人間学』, 219頁。
- 47) 森昭『教育人間学』, 42頁。
- 48) 森昭『教育人間学』, 43頁。
- 49) 1962年にゲッティンゲン大学の教育学講座を受け継ぎ, 「教育学研究における現実主義的転回」を目指したロート(Heinrich Roth, 1906-1983)が「統合的教育人間学」の代表的著作と見なされている『教育人間学』(Pädagogische Anthropologie)を著したのは, 第1巻が1966年, 第2巻が1971年であったことを想起されたい。
- 50) 森昭『教育人間学』(森昭著作集5), 黎明書房, 1978年, 846頁。
- 51) 森昭『人間形成原論 遺稿』(森昭著作集6), 黎明書房, 1977年, 137頁。
- 52) 下程勇吉編『教育人間学研究』, 法律文化社, 1982年, 665頁。
- 53) 下程勇吉・教育人間学研究会編『教育人間学の根本問題』, 燈影舎, 2000年, 10-163頁。
- 54) 和田修二『子どもの人間学』(教育学大全集22), 第一法規, 1982年, 51-52頁。
- 55) 和田修二『子どもの人間学』, 99頁。
- 56) 和田修二『子どもの人間学』, 116頁。
- 57) 堀尾輝久『日本の教育』, 東京大学出版会, 1994年, 408頁。
- 58) プレツィンカ著, 小笠原道雄監訳『教育学から教育科学へ 教育のメタ理論』, 玉川大学出版部, 1990年, 49頁参照。
- 59) 例えば, クラフキの『批判的・構成的教育科学』(小笠原道雄監訳, 1984年)と『教育・人間性・民主主義』(小笠原道雄編訳, 1992年), モレンハウアーの『忘れられた連関 — <教える・学ぶ>とは何か』(今井康雄訳, 1987年)が翻訳され, またミラー(Alice Miller, 1923-)の『魂の殺人 — 親は子どもに何をしたか』(山下公子訳, 1983年)を初め, 多くの類書が出版された。
- 60) 早川操「ポストモダンの人間形成論再考 — アイデンティティ形成のパラダイム展開」, 増淵幸男・森田尚人編『現代教育学の地平 — ポストモダニズムを超えて』所収, 南窓社, 2001年, 196頁。
- 61) 森昭「教育思想と教育思潮」, 森昭編著『現代教育思潮』(教育学叢書23), 第一法規, 1969年, 30頁。

(教育学講座 教授)