

## 教育哲学妖怪譚と教職倫理教育宣言

丸山 恭 司

「ヨーロッパにひとつの妖怪が徘徊している。」

これは『共産党宣言』の冒頭の言葉である。一九世紀中葉、エンゲルスとマルクスによれば、旧いヨーロッパのあらゆる権力はさまざまな対抗勢力を一括して「共産主義」と呼んだ。そして、この共産主義という妖怪を退治しようと同盟を組んでいた。エンゲルスらの『宣言』（マニフェスト）の課題は、既存の妖怪譚に代わって、新しい「共産主義」理念を示すことにある。

いま教育哲学という妖怪が教育界から一掃されようとしている、としたらどうだろうか。教育哲学に価値を見出さないひとびとはこれを妖怪のように忌み嫌い、あるいは、できるだけ触れないようにして周辺に追いやろうとしている、と——脱魔術化された現代教育学が信用するのは実証的エヴィデンスのみだ、と言わんばかりに。

いまや教育哲学妖怪譚は、最終幕の妖怪退散の段に入っ

いるかもしれない。かつて教育哲学は教育学の第一講座としてひとびとに敬われていた。いま教育哲学者の言葉に耳を傾けてくれるひとは少ない。むしろ、役立たずの妖怪を葬り去らんとするクライマックスが物語られようとしてはいまいか。

既存の妖怪譚では、教育哲学はすべて消え去りゆくものとして描かれてしまう。この物語のなかでは、いずれの教育哲学も時代遅れのお題目を唱えるだけに見える——そもそもこの物語の語り手は古典研究の意義を語る言葉を持ち合わせていないのだから。百歩譲ってそうした教育哲学があるとしても、教育哲学すべてが一括りにされて捨てられるのをただ待つわけにはいかない。家族を路頭に迷わせたくないし、退治される妖怪のごとくに職を追われるのは何より不名誉である。この妖怪譚でしか教育哲学を語ることができなくなりつつあるいま、別様の「教育哲学」像を提示することは学会が

総力を上げて取り組むべき喫緊の課題ではないか。教育哲学はかつてその存在が要請されて形成された。教育哲学者はひとびとの期待に応えていた。その信頼を回復するためには何かしらの行動をおこなねばならぬ。では、何ができるか。

教職倫理教育を推進しよう、というのが私の提案である。

ただ、私はここで危機感を煽って、教育哲学再興運動を扇動しようとしているわけではない——そうした気持ちはまったくないわけではないが。既存の妖怪譚に対して別の物語を用意し、政治的駆け引きに用いるのは、大浦猛が述懐しているように（機関誌第六七号）、われわれが不得手としてきたところであろう。エンゲルスらが狙ったような現権力の転覆ではなく、妖怪変化しながらも（機関誌第九七号で小野文生の言う「憑依する学」として）、魂は悪魔に売り渡さないつまり、教育哲学の精神は継承し続ける、あるいは換骨奪胎する、そんな宣言（マニフェスト）を既存の妖怪譚のプロットに組み入れたのである。

## 教育哲学の栄枯盛衰

いまの教育哲学の扱われようは、ミュージカル・キャッツの娼婦猫グリザベラの境遇に近いかもしれない。

キャッツは原作者 T・S・エリオットの意図を超えて、グ

リザベラ救済の物語となっている。だからこそ、グリザベラはみずぼらしい老猫として登場する。かつては魅惑的な雌猫であったが、いまや他の猫どもは彼女を見下し、決して接しようとはしない。彼女は有名なナンバー「メモリー」のなかで歌う。「その頃、私は美しかった。」

教育哲学も生まれたときから妖怪扱いされていたわけではない。それは教育学を基礎付けてくれるホープであった。

長田新は『最近の教育哲学』（岩波書店）を一九三八年に著している。プラトンにまでさかのぼることのできる哲学的教育学の潮流に比して、長田は当時隆盛してきた哲学の諸動向に新たな教育哲学の勃興を読み取る。ただ、彼は著作のタイトルに使用している「教育哲学」という言葉を、さまざまな教育哲学の動向を紹介する本編ではほとんど用いていない。まるで、教育哲学ははまだ存在していないかのように。

一方、稲毛金七は一九三九年の『教育哲学』（目黒書店）において「教育哲学」という言葉を頻繁に用いている。彼は諸外国及び日本における「教育哲学」の初出を丹念に調べ、教育哲学の発達史を詳述して、あるべき教育哲学を自ら打ち立てようとする。稲毛は次のように言う。「前後二千年に亘る東西の教育哲学発達史を聞し了つて、厳密な意味に於ける教育哲学が未だ何処にも存在しないことを確め得た著者は、

正に、責任と勇氣とを以て教育哲学創建の難業に挺身すべき境地に立ち到つた」(八二六頁)。

長田と稲毛に共通するのは、教育学の苦難を救うべく教育哲学がこれから構築されねばならないという認識である。教育が「根柢亡き空疎な俗説に依つて」(長田)行われ、「教育の理論と教育の研究者とが軽視され」(稲毛)ているという現況をただ教育哲学のみが改善しうる。教育哲学だけが、教育作用の本質を解明し、教育理論に哲学的基礎を付与してくれるからである。

私が大学院で教育哲学を学び始めたのは、両先達の努力から約半世紀後のことである。いまから二〇年前の学生にとつてすでに教育哲学は、既存の何か、であつた。教育哲学は習得すべき内容であり、参入すべき組織集団だつた。「教育哲学を専門にするなんて、あなたは〇〇〇ね」と同級生から特定のレッテルを貼られることになる何かであつた。

半世紀の間に、教育哲学に何が起こつたのだろう。それまで漠然と思索のなかでしか存在していなかつた教育哲学が明確な輪郭を得るに至つたのは、次の三つの出来事によるところが大きい。一九四九年の教育職員免許法制定、同年の新制大学発足、そして一九五七年の教育哲学学会設立である。

教員の大学養成と開放性という戦後の二大原則に従い、大

学は教育学部ないし教育学科を設置するか、あるいは教職課程担当教員を配置した。教職に関する科目のうち教育原理や道徳教育の研究といった授業の担当者には、やがて教育哲学研究者が好まれるようになる。それは、長田や稲毛ら先達の努力により、教育哲学の役割についてある程度共通認識ができあがつていたからであろう。さらには、戦後の文部省における玖村敏雄や上田薫の役回りも忘れべきではない。とりわけ玖村は教育職員免許法制定時の師範教育課長であつた。免許法制定後、教職科目担当者を求める声に応えるかのよう

に、大学院課程が整備される。そして、教育哲学研究者⇨教育哲学関連授業担当教員という図式のもと、需要と供給がうまく噛み合うことになる。教育哲学学会は研究発表の場を提供し、教育哲学研究者の輩出を支えた。それはまた、教員養成制度の維持に寄与することでもあつた。

教育哲学学会設立当時の会員数は一四一名だつたそうである。設立五〇周年を迎え、本会は会員数六〇〇名を誇る。これは、私の知る限り、海外のどの教育哲学学会と比べても、最大級の規模である。

しかしながら、今後の見通しは必ずしも明るくはない。教育哲学学会の盛況は戦後の教員養成制度に下支えされていた。しかし、いまや教育哲学研究者がこの制度から切り捨てられ

つつあるのである。

課程認定手続きを進める大学はいまだに後を絶たない。

『教育委員会月報』によれば、認定課程を有する大学等の数は二〇〇七年四月現在で八五五校にのぼる。ただこの数は、実はこの二〇〇年をとってみても、ほとんど変化がない。ところが、この間もさまざまなことがあった。たとえば、教員採用数の著しい低下、少子化による定員割れ（さらには廃校）、短期大学から四年制大学への生き残りを賭けた転換、免許法の改正に合わせたカリキュラム改革と人事の発動、国立大学の統合、等々。課程認定大学をめぐる環境は、それぞれの機関の事情に応じて相当に厳しかったはずなのに、教員養成制度はしつかりと持ち堪えているのである。これもひとえに、文部科学省の指導のもと国民の理解を得ながら、経済界からの逆風に晒されようとも教育関係者が一丸となって本制度を死守してきたからに他ならない。さらに教職大学院が創設され、教員免許更新制が導入されると、授業担当者が増して必要となる。需要が供給に追いつかなくなるとの予想も立とうというものだ。

しかし、教育哲学研究者に限って言えば、なかなか捕った狸の皮を数えるようにはいかない。教育哲学会の会員数はこししばらく六〇〇名で横ばいである。かつて会員七〇〇名と

言われた時期もあり、会員数が減少傾向にあることは否めな  
いだろう（もつとも、七〇〇名のなかには幽霊と化した会員  
も含まれていたので、激減というわけではないと信じたい）。  
六〇〇名のなかには教員養成に関わらない会員も含まれるこ  
とを考えると（大学院生、初等中等学校教員、研究職者等）、  
すでに教育哲学研究者の数は課程認定大学の数を大きく下  
回っていることに気づく。

課程認定大学のなかには、教育哲学関連授業が教育哲学に  
アイデンティティを見出さない研究者によって担当されてい  
る所もあるろう。あるいは、一人の教育哲学研究者が非常勤講  
師として複数の大学で教えている場合もある。いずれにせよ、  
これまで多くの教育哲学研究者の生活を支えてくれていた課  
程認定大学が次第に教育哲学研究者を正規雇用してくれなく  
なっているのである。

このままだと教職大学院も免許更新制も事態を悪化させる  
だけである。両者の課程には教育哲学関連授業が想定されて  
いないのだ。教育哲学は実践的でなく、役には立たないとの  
理由によると漏れうかがう。勤務校がこれら新しい制度に手  
を挙げようものなら、教育哲学研究者はそこから身を引くか、  
設定された授業科目に合わせて身売りをするか、どちらか選  
ばなくてはならなくなってしまう。

しかし、教育哲学の隆盛は、所詮、戦後の教員養成パブルで転がり込んだ一過性の繁栄である。教育学を基礎付け、教育実践に反省を迫るのに、これほど多くの研究者はそもそも不要だったのだ。そう考えれば、多少は気が楽になる。教育哲学の意義それ自体は否定されないのだから、教員養成制度に支えられてここまで大きくなった教育哲学だから、制度に愛想を尽かされたのであれば潔くメインアリーナから消え去ってもいいのではないか。

## 教育哲学教員の困難

いや、そう簡単に縁切り話を持ち出されたのでは困る。多くの会員のいまの生活と将来がかかっている。そもそも制度の言いなりになって、教育哲学マインドを持たぬ技術屋教員を機械的に生産することに甘んじていいのか。制度を達観するだけでなく、個々の教育哲学関連授業担当教員が置かれている状況にもっと目を向けてほしい。個別現実のなかに打開の糸口があるかもしれない。

教育哲学一掃状況にあつて、これまで教育哲学関連授業を担当してきた教員の多くが何かしらの困難に直面しているよう。二つ挙げる。

一つ目。職場で肩身が狭い。

ある大学教員は次のように語る。十五年前に教職課程担当教員として採用され、教育原理のみならず教育史、幼児教育思想、道徳教育の研究、生徒指導論も教えるようになった。それで、すでに会員だった教育哲学会に加え、それだけの授業の関連学会に入会しました。ところが、カリキュラム改訂があつて教育哲学関連授業が減らされ、さらに、同僚が転出してしまい、ますます私が専門違いの授業を負擔しなくてはならなくなっています。大学のために、何より学生のために、一生懸命努力してきたつもりです。でも、課程認定大学実地視察にいらした先生から、扱う内容が実践的でないと指摘され、改善を迫られています。組織替えのために来年課程認定を受けねばならないのですが、担当授業と私の業績に齟齬があるとクレームがつかないか心配です。周りからは、授業を工夫しろ、関連業績を早く出せ、とせつつかれています。多くの学会に所属しているため会費の納入も負担に感じ始めています。

別の大学教員のケース。教員養成系学部に勤めています。昔は私のところで卒業論文を書く学生がけっこういて、同僚に「負担に偏りがある」と不平をもらしたものでした。でも、ここ数年は誰も私の研究室にやってきました。かろうじて私の授業を聴講する学生が何人かいますが、大学が強制する授

業アンケートに彼らが残すコメントなど読みたいくもありません。学生は、教員採用試験に有利かどうか、教師になつてから役に立つかどうかで、卒業論文のテーマも指導教員も選んでいます。授業の評価とは何であるのかがわかっていない学生に、説明責任のためだけに一律にアンケートに答えさせる大学も無責任だと思えます。

この他、大学院で現職教員を受け容れている場合も、また、研究者養成に携わっている場合も事態はあまり変わらなぬ。教育哲学関連授業は減ることはあつても増えることはない。現職教員の多くは「現場に戻つて役に立つ」テーマを選ぼうとする。研究者を志す者のなかには、将来の就職のことを考えて公募件数の多い専門を選ぶ者も少なくない。

教育課程の改編に携わる大学関係者も、勉強する学生も、教育哲学に時間をかけて学ぶ価値があるとはあまり思っていないようだ。教育哲学関連授業の受講者は激減し、授業自体の廃止に拍車がかかっている。

困難の二つ目。授業が自己言及的である。

この困難は教育哲学に特有というわけではない。扱われる内容が自己言及的な性質をもつ場合に生じる困難である。

教える内容によつては、優れた研究者であるということだけで授業がうまくいく場合がある。それだけで学生は教師を

尊敬し、話を聴こうとしてくれる。しかし、教育哲学の場合、業績がたくさんあるだけでは必ずしも授業がうまくいくわけではない。

教育における「正義」を語る教師が日頃不正をはたらいていれば、学生は教師の話を信用しない。「ケア」の大切さを説く教師が自分の学生をまったくケアしていなければ、滑稽である。さまざまな教育方法の工夫について話す教師がレクチャーとディクテーション一辺倒の授業をしていたのでは、学習効果は低くなる。哲学しない哲学の授業、倫理的でない倫理学の授業、教えるのが下手な教育方法の授業。

崇高な教育理念の話をすればするほど、いま開いているその授業に跳ね返ってくる。「それで、そのように説く先生ご自身はどうされているのですか」と問われる。授業者としての自分の首を絞めることになりかねない。以前はそんなことを考える必要がなかったかもしれない。大学教育の大衆化にともない、消費者気分での大学の授業に評価を下す学生も出始めた。もはや、古き良き師弟関係に支えられた教育は不可能なのか。あるいは、そうした師弟関係こそ幻想に過ぎなかったのかもしれない。

以上の二つの困難は、時代が変わつただけだからと、甘んじて受け入れればよいことなのだろうか。われわれは主に研究

に携わっているのであり、これらの困難に対しては「教育は副業だから」と言つて、開き直ればそれでよいのか。制度の要求に応えつつも、批判精神を引き続き教え続けることこそ、われわれの使命であろう。求められる授業のなかで批判的・反省的思考の鍛錬をどう組み入れるか。聖人でなくても、崇高な理念や道徳を扱つて効果のある授業はどのようなものなのか。こうした問いに答えることがいま教育哲学に求められているように思うのである。

### ワイトゲシュタイン派教職倫理教育宣言

一つの可能性として私が考えているのが、教職倫理教育である。制度の要求に応えつつ批判精神を培う教育実践として教職倫理教育を研究し実践していく。そうすることで隘路が切り拓かれるのではないか。教職倫理教育といつても、さまざまな内容や方法が考えられうる。以下では、飽くまで可能性の一つを提示したい。

なぜ教職倫理教育なのか。まず、専門職には高い倫理基準が求められる。大学におけるエンジニアや看護師の養成カリキュラムには専門職倫理の授業が組み込まれている。教職が専門職と考えられるのならば、動静から判断して、教員養成課程でもいづれ専門職倫理が教えられることにならう。

実際、「使命感や責任感、教育的愛情」が教員の資質として謳われている現実がある。わざわざ言葉にして求められているのである。こうした資質は、以前であれば、およそ教員にならうとする者なら誰もが持っていると考えられていたであろう。しかし、いまやそうした資質を欠いた教員志望者がいると認識され、資質の有無が教員採用の基準とされつつある。

すでに教育哲学研究として、教育的責任や教育愛の構造を究明した優れた成果がある。これらはいまも変わらず教育哲学こそが扱うべき主題であろう。しかし、使命感や教育愛がどのように身につくものなのか、また、教えうるとすればどのように教えるべきなのかについては、議論が重ねられてきてはいない。学理論を解説するだけの授業では、学生はしばしば表面的な理解に留まつてしまう。自分の問題として考えるところまでは至っていない場合が多い。教職倫理の教育はいま求められていることであるが、どのように進めるべきなのかははっきりしていない。

どのような進め方が望ましいか。「授業を通して、教職倫理の問題を自分の問題として考えることができる。」このことをもつて「実践的」との要求に応じたい。そのための授業方法として、私はケースメソッドに着目している。

ケースメソッドは「メソッド」と名づけられているように、教育の一つの方法である。この方法はハーバード大学のロースクールにその起源を求めることができ、法律をはじめ、さらに医療や経営などの分野で専門的实践家を育成するために開発された教育方法である。最近日本でも教員養成の分野で注目され始めている（たとえば、機関誌九三号の佐藤学による提言）。

ケースメソッドはケースを教材としてディスカッション中心の授業を展開することにその特徴がある。理論を説明する教科書ではなく、事例を集めたケース教材が用いられる。また、教師による一方的な講義ではなく、授業参加者の発言から構成されるディスカッションによって授業は進行する。

ケースの内容は成功例である必要はない。判断力の養成が授業のねらいであれば、むしろ、にっちもさっちもいかないような状況で意思決定を迫られている事例の方が望ましい。困難なケースを題材として意見を交わすことにより諸判断の広がりや深まりを理解することができるのである。

たとえば、私がよく使うものに「推薦状ケース」がある。高校の場合、就職や進学に関して学校推薦枠が認められていることがある。複数の生徒が一人分の推薦枠に応募しているとしよう。誰を推薦すべきか。まじめな生徒か、成績のよい

生徒か、実力では合格できない生徒か。この就職によって人生が立て直せるかもしれない「不良」生徒こそ推薦してやりたいと思うか。生徒のことだけを見ていると、大学（公営）から寄せられた信頼を裏切ることにもなる。在校生も保護者も推薦結果から何らかの学校評価を下す。

ケースを一読した学生は、それまでの自分の教職観に従って取りあえず誰を推薦するかを決める。ディスカッションを通して、自分と異なる意見と出会い、なぜ相手がそう考えるのかの理由を知る。また、なぜ自分はそう思わないのかの理由を述べなくてはならなくなる。教職がどんな仕事であるのかを具体的に感じながら、自分がどんな教員になりたいのかを自覚することになる。

授業後、誰を推薦すべきかについて考えの変わった者も、変わらなかつた者もいる。しかし、多くの参加者が、自分とは異なる考えの成り立ちうることを知り、教員が考慮すべき要件の広がりや踏まえ、より広範なパースペクティヴで倫理的判断を下すことができるようになる。他者性への鋭敏さを欠いた倫理的判断がいかに暴力的で独善であるのかを知ることになるのである。ケースメソッドを用いた倫理の授業のなかで、学生は他者の意見に耳を傾け、自らを既存の呪縛から解放するきっかけを見出すことになる。

これこそ、ワイトゲンシュタインが彼の授業と著作を通して受講生と読者に教えようとしたことであつた。さまざま具体的な例を検討することによつて、自ら虜となつてゐる考えから脱却できる技術をも身につけること。この「呪縛と解放」こそワイトゲンシュタインの哲学教育の中心モチーフである。その意味で、私は、他者を理解し自らの枠組みを改編していく知的作業を「ワイトゲンシュタイン派」と形容したのである（拙論「言語の呪縛と解放——ワイトゲンシュタインの哲学教育」機関誌九六号）。

もちろん、いいことばかりではない。ケースメソッドは万能薬ではないし、誰でも簡単に導入できる教育方法でもない。基本的な知識のない学習者に対してケースメソッドを用いても高い効果は得られない（それなりの効果はあるが）。理論知や経験の蓄積が前提条件となるのである。また、情報量の限られたケースからディスカッションを組み立てるためには、ディスカッションリーダーを務める教師自身が多岐のことを知つておかなくてはならない。さらに、教師にはディスカッションをリードしていく技術も必要である。授業ではあまり発言しなさいとしない学生に「早く発言しなさい」と言つたところでなかなか意見は出てこない。効果は高いが、教師の熟練を必要とする授業方法なのである。（ケースメソッドの技術

を上げるために、私自身、慶應義塾大学ビジネススクールの授業や日本ケースセンターのワークショップに参加させていだいてきた。それでも、いつも授業がうまくいったと感じるわけではない——ただ、興味深いことに、そうした授業であつても学ぶ点が多かつたとの感想を述べる学生が少なからずおり、その逆もある。）

以上の教職倫理教育は一つの実践例に過ぎない。さまざまな教職倫理教育がありうる。また、教職倫理教育の研究・実践だけが教育哲学者に可能な生き残り打開策というわけでもなからう。ただ、いずれにせよ、いま教育哲学が引き潮のときであることに目を背けるべきではないと思う。哲学に裏付けされた具体的な教員養成を、さらには、具体的な教育哲学者養成をともに考えるときが来ている。

エンゲルスとマルクスは「万国の労働者よ、団結せよ。」と言つた。六〇〇名の同志よ。われわれのこの困難な現実を次世代の将来のために変えていこうではないか。制度の変更を求めるには、政治的駆け引きもこれから先必要になるだろうが、まずは、われわれが得意とする研究と、かつて得意であつた教育実践の両局面から変革の行動をともに始めよう。妖怪譚の最終章が別の物語の序幕となるように。

先に、ミュージカル・キャッツはグリザベラの救済物語だと言った。実は、原作である詩集『キャッツ——ポッサムおじさんの猫とつき合う法』（ちくま文庫）に娼婦猫グリザベラは登場しない。エリオットはグリザベラという役回りを思いつきながら、子ども向けのこの詩集には相応しくないと考え、お払い箱にしたのであつた。二重に捨てられたグリザベラが歌う「メモリー」には、詩集『荒地』に込められたエリオット自身の中心モチーフ「死と再生」が織り込まれている。教育哲学引き潮のとき、やがて来る満ち潮を待ちながら、グリザベラ（坂本泰子）が再び歌うであろう「メモリー」にのせて、衰亡がすでに胚胎する再生の意味（それは、また、生の躍動がすでに衰亡を胚胎していたことも意味する）をいまいちど味わいたいと思う。

（広島大学）