川崎医療福祉学会誌　Vol. 30　No. 1　2020　335 − 342

資　料

教育理念と教育の基本的概念の検討
―教育家の思想の類型化―

田中真秀[*1]　山中信幸[*2]　藤井瞳[*3]

要　　約

本論の目的は，これまでの教育思想家を2つの視点から分類し，「見える化」することによりこれまでの教育思想を整理するとともに，教育理念の再構成を行うことである．教育思想家の記述や類型化は，これまでも時代ごとのトピックスや考え方に着目して分類されてきた．つまり，時代や場所等に関係なく，ある視点によって教育思想家を類型化し，「見える化」していることは少ない．今回，教育思想家の考え方を「見える化」する際に，2つの視点に着目し，一つずつの視点を数直線上に点数化をすることで類型化を行うこととした．1点目の視点は，「開発主義」か「注入主義」かということである．2点目の視点は，「国家中心」か「個人中心」である．この2点に着目した理由は，「国家」における「人材育成」を教育として捉えた場合，時代や国に関係なく「注入主義」思想を持つ傾向が高いのではないかということを明らかにしたいためであった．結果，必ずしも「注入主義」的教育を念頭に教育しているわけではないということを示すことができた．つまり，何かの「知」を系統立てて教え込むといった注入主義的な方法で「国家」を捉え，国民を育成するのは，限定された「国家観」や国民育成の場合となることを示すことができた．

１．研究の背景と目的

本論の目的は，これまでの教育思想家を2つの視点から分類し，「見える化」することにより，これまでの教育思想を整理するとともに，教育理念の再構成を行うことである．教育思想家の記述や類型化は，これまでも教員採用試験の問題集や教育思想史や教育原理といった教科書において分類されてきた．しかし，教員採用試験の問題集では，思想家の業績や考え方をまとめており，教育思想史や原理の本では，時代ごとのトピックスや考え方に着目していることが多い．つまり，時代や場所等に関係なく，ある視点によって教育思想家を類型化し，「見える化」していることは少ない．「見える化」を通して語りつくせないこともあるが，実際に何が課題として捉えられたのかについても明らかにしていきたい．

２．研究方法

２．１　調査の対象と方法

本論は，教育の思想家たちが「どのような思想」を持っていたのかについて，様々な資料をもとに検証を行う文献研究の手法を用いている．なお，教育思想家の思想については，今回は概観を示すことに焦点を当てているため，原著である原典だけを対象とせず，翻訳版を対象にしていることや思想家のことを検証している本を用いていることもある．特に，思想家のことを検証している本を対象にした理由としては，どのような「思想」としてこれまで取り扱われてきたのかという点も重視しているからである．

今回，教育思想家の考え方を「見える化」する際に，２つの視点に着目し，一つずつの視点を数直線上に点数化することで類型化を行うこととした．１点目の視点は，「開発主義」か「注入主義」かということである．ここでの「開発主義」とは，子ども

＊1 大阪教育大学　連合教職大学院
＊2 川崎医療福祉大学　医療技術学部　健康体育学科
（連絡先）田中真秀　〒582-8582　大阪府柏原市旭ヶ丘4-698-1
E-mail : tanaka-m70@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

や人間の内なる能力や可能性を完全なものに発展させる，花開かせるといったことである．なお，ここでの「完全なもの」とは，宗教的背景や時代背景等によって指し示すことが異なる．「注入主義」とは，大人や社会にとって必要な「知識」や「知」といったものがあり，それを系統立てて教えることを指す．2点目の視点は,「国家中心」か「個人中心」である．ここでの「国家主義」とは，「国」だけでなく，「集団」との兼ね合いについても示している．

なお，時代やその時の社会背景によって，同じ言葉を用いていても，必ずしも同じ状況を指すわけではないこともある．

２．２　リサーチクエスチョン

上記の類型化に伴い，本論では2点のリサーチクエスチョンを示す．

リサーチクエスチョン1点目としては，教育思想家を分類する際，「国家」における「人材育成」を教育として捉えた場合，時代や国に関係なく「注入主義」思想を持つ傾向が高いのではないか．つまり「国民」を育成するためには，注入主義の考え方が適当だと判断されてきたのではないかということを明らかにする．

なお，ここでの「国家」とは，現代の私たちが認識している「国」いわゆる「ネイション」の考え方だけでなく，かつての「ポリス」等も想定している．また，「注入主義」の傾向が高いとは，下記で説明する今回作成した数直線上の数値が高いことを意味する．

このようなリサーチクエスチョンを立てた理由としては，公教育の理念（公教育そのものが，国民を「作る」意識から生まれたものである）にもあるように，公教育そのものに「上位下達」の意識が強く，そういった思想のもとでは，注入主義的な教育が想定されてきたのではないかということである．つまり，時代に関わらず，「国民を育成」する際には，注入主義的な教育が行われていると想定した．しかし，今回の類型化を行う際，結果の数値が異なる場合，その数値が違うことの持つ意味，例えば，国益に貢献することに焦点化している場合と「民衆をまとめる」に焦点を当てている場合がある，「国」を作る等の意識が異なるから，教育的思想が異なるという点について明らかにする．

リサーチクエスチョン2点目としては，時代によって整理することにより，その時代の中心となった社会情勢が左右するのではないかということである．

このように，教育の理念と教育の方法をセットで捉えることにより，教育思想家を概観して捉えることができ，最終的には，現在，日本で行われている教育にも影響を及ぼすような公教育概念と学校制度を概観する際の視点を構築できるのではないか．

３．教育思想家の類型化

本節では，時代ごとに教育思想家の類型化を行った．時代ごとに年代・活躍した場所（国），主な著作や主張していることとキーワードを示したうえで①「開発主義」か「注入主義」か，②「国家中心」か「個人中心」かの2つの視点で分類を行った．なお，「見える化」をするに伴い，便宜上，数直線上で示すように分類した．開発主義が強い場合を「－10」とし，注入主義を「10」とした．この開発主義か注入主義かは，学習者中心か教師中心か，ホリスティックか教科中心（系統主義）か，価値に重きを置くか知識中心か等の議論についても同様の議論として扱っている．

2つ目の視点として，個人中心を「－10」とし，国家中心を「10」とした．なお，多様性は時代によって別の概念となるが，個人中心と新和性がある場合は個人中心にする等の分類を行った．

３．１　古代・中世思想家の類型化[1-3)]

さて，古代・中世の教育思想家としては，5名を取り上げる（表1）．中心的な問いとしては，彼らは共通して世の中をどのように「良く・善く」していくのか，そもそも「世の中」をどのように捉えるのかといったことであった．ソクラテスをはじめとするプラトン，アリストテレスといったギリシアのポリスに生きる哲学者は，今日の思想や教育に通ずる考えを構築した．ソクラテスは「無知の知」という言葉で有名であり，知らないことを知っているということを突き詰め，知恵者と言われたソフィストに対しても，質問に質問を繰り返す「問答法」を通して「知らない」ことに気付かせるといったことを行った．このことは，何か「知識」を教え込むのではなく，何かを気づかせるという意味では開発主義に位置づけることができよう．プラトンは，知識なるものをいかに教えるかといったことは明確にしていないが，理想的な国家においては，哲人が統治することが必要であり，そのための教育が必要であるとしていることから，注入主義的な考えをソクラテスよりも持っていたとみることができる，アリストテレスは，政治学を示し，全ての人に教育を行うことを意識した．また，孔子は，5つの徳を教えることで，国が良くなることを意識した．国を意識する／政治を意識すると，政治等を理解する人が必要となり，多くの人に教育が必要となった．

また，プラトンや孔子は国家や国を守るといった概念を打ち立てて，後世に影響を及ぼしているが，

表１　古代・中世の教育思想家の類型

人物名	年代 活躍した所 ・場所・国	主な著作	主張していること キーワード	開発主義か 注入主義	国家中心か 個人中心
ソクラテス	ギリシア （アテネ） 紀元前470 —前399	著作は無し	無知の知 産婆術	−10 （産婆術）	8 （悪法もまた法なり）
プラトン	ギリシア （アテネ） 紀元前427 −前347	『ソクラテスの弁明』 『国家』	アカデメイア イデア論	5 （統治者に対する教育）	10 （国家を体系化）
アリストテレス	ギリシア （アテネ） 紀元前384−前322	『ニコマス倫理学』	リュケイオン 人間ポリス的動物	8 （ポリスという共同体の構成員全体の教育）	9 （国政に向けての教育—政治学）
コメニウス	チェコ 1592-1670	『大教授学』 『世界図絵』	直観教授 あらゆる人に・すべての人にすべての事柄を享受すること 近代教育学の祖	−8〜8 →0 （統一的な知識体系と子どもは善性を持っており教育の任務は開発発展させること）	8 （単線型の学校体系，国民を対象とする普通教育制度）
孔子	春秋時代 中国 紀元前522 −前479	『論語』	儒教	9 （5つの徳を示す）	9 （徳治主義—徳のある統治者が人民をおさめる）

意識した「国家」については異なる．

中世のコメニウスは，知識体系を示しつつも，子どもの良さを引き出すということを示したことから，開発主義と注入主義どちらの考えも持っていたとみることができる．

このように，古代・中世の教育思想家は，今回の分け方でも少し難しい独自の視点を持っていたとみることもできる一方で，あえて今回の分類に合わせると，国家の枠組みと注入主義が仮説と一致するわけではなかった．

３．２　近世思想家の類型化[1-3)]

次に，近世の思想家を類型化する（表2）．近世の思想家の特徴は，教育方法やその背景となる考え方が二律背反的に捉えることもできる場合や，今回の分類に合った考え方ができることが分かった．『エミール』を書いたルソーは，子どもの善性を信じ，子どもを教育するのではなく，サポートすることが大人の役目であると示しているが，国に関しては，強力な国家統制をイメージしていた．全ての子どもが教育を受けることを想定したペスタロッチは，人間教育の完成を目指した．また，フレーベルは恩物という子どもへの遊具を想定したが，これらの考えは，宗教の考え方をベースにするものであった．西洋教育の歴史を遡ることは，宗教的なモノの見方・考え方を抜きにして議論はできない．なお，ここでの宗教に対する見方も同じ宗教を語っているからといって，一枚岩ではなかった．

３．３　近代・現代思想家の類型化

教育方法は，主に二つの立場で表現されることが多い．それは知識の伝達，記憶を中心とする注入主義と，学習者の持つ素質や能力の解放を支援する開発主義という二つの立場である．注入主義は教師中心で，学習者の多面的興味を喚起しながら知識や技能を教えることを中心とするのに対して，開発主義は学習者の内発的発展を促すことを教育の本質とするものである．そしてこの注入主義を体系的に提示した代表的な人物として，ヨーロッパの学校教育の整備期に登場したヘルバルトがあげられる（表2）．このように学校教育において最も能率のよい教育方法として広く行われてきた注入主義は，18世紀後半から19世紀前半に欧米諸国でおこった産業革命を機に，一斉授業の様式をとるなかで一層浸透することとなる．

各国は産業革命を起点として本格的な資本主義社会に突入し，大量生産を可能にする大工場の流れ作業が普及することとなった．労働は分業化され，労働者には均質な作業を「目標」と「評価」にもとづいて，効率的に達成することが求められるようになった．そして学校教育は国民教育の制度化に伴い，大量生産を支える労働者を生み出す装置として機能するようになるのである．「均質な一方向の時間で組織された授業と学び，教科ごとに分割され段階的に組織された教育内容，効率性と生産性を追求して設定される『教育目標』とテストによるその評価，学校経営における分業組織などはその典型」[4)] であ

表２　近世の教育思想家の類型

人物名	年代 活躍した所・場所・国	主な著作	主張していること キーワード	開発主義か 注入主義	国家中心か 個人中心
ルソー	スイス 1712－1778	『エミール』 『社会契約論』 『ポーランド統治論』	子どもの発見 消極教育	－10 （大人があれこれ教えない）	8 （強力な国家統制による公教育論）
ペスタロッチ	チューリッヒ 1746－1827	『隠者の夕暮れ』 『シュタンツ便り』	すべての子どもが教育を受ける 貧民救済	－７ （知識教育と人間教育）	５ （人間教育の完成）
カント	ドイツ 1724－1804	『純粋理性批判』	人間理性とは自然法則 善なる意志の自由	３ （人間主義的）	－２ （回心によって改革した人々の共同体）
フレーベル	ドイツ 1782－1852	『人間の教育』	幼稚園（子どもの園）	－3 （恩物の活用）	－8 （家庭教育）
エレン・ケイ	スウェーデン 1849－1926	『児童の世紀』	20 世紀は児童の世紀 夫人児童運動	－8 （子どもから）	－３ （健全な社会人を形成）
モンテッソーリ	イタリア 1870－1952	『子どもの家の幼児教育に適応された科学的教育法』	モンテッソーリ教具 「子どもの家」	－４ （感覚教育による早期の知的教育）	－４ （人間の内発的動機付け）
ヘルバルト	オルデンブルグ 1776－1841	『一般教育学』	科学的教育学 明瞭・連合・系統・方法	６ （教授・学習）	－６ （子ども一人一人に同化され定着するのが教育）
福沢諭吉	日本 1835－1901	『学問のすすめ』	功利主義 慶応義塾大学	－２ （適塾で学ぶ）	7 （立身出世により国を盛り立てる）

るとも言われている．

このように産業革命以降，学校教育は資本主義社会を支えるシステムの中に組み込まれるようになったのであり，その意味において，産業革命以降の学校教育は国家中心的な役割を担うようになったと捉えることができよう．そして，そのような中で，ベルやランカスターは，少数の教師と少額の経費で多数の児童を対象に，効率の良い一斉授業を実施できる週日学校を実施した（表3）．

また，イギリスの社会主義者として位置づけられるロバート・オーウェンは，子どもの成長にとって望ましい環境整備を重視し，低年齢の子どもの雇用や長時間労働の禁止を訴え，工場法の成立に尽力した．また，ニュー・ラナークの工場に付設された性格形成学院では，身のまわりの実物による直観教育，子どもの興味から出発する教育，賞罰の禁止，友愛の教育が貫かれた[5)]．

このように社会の大きな変革をもたらした産業革命期においても，ベルやランカスターのように教育の効率化を目指す国家主義的な教育と，オーウェンのように，望ましい人間の性格の形成を目指す個人主義の教育が，共に「望ましい社会の形成者」を育成するための教育として存在していたということである．

大戦後，欧米先進国では，経済の復興を背景に科学技術が進歩していった．そのような中，1957年のスプートニク・ショックは，教育のあり方にも大きな影響を与えることになる．学校教育のカリキュラムに現代科学の最先端の内容を取り入れ，科学と科学技術の合理的な習得を目指し，ハイタレントの養成を目指した教育改革がなされることとなった．このことはまさに，経済成長を支えるための国家の政策が学校カリキュラムに大きく影響を与えた事例として取り上げることができよう．

つまり，近現代の学校カリキュラムとは多くの場合，より効率よく，国家の利益につながる人材を育成することを意図してつくられてきたという見方もできよう．

しかし，20世紀になり，学校教育の重要性が高まりを見せる中，デューイやフレイレ，イリッチのように，制度化された学校教育を批判的に捉え，子どもを中心とする学校教育のあり方について理論化し，社会変革につながる社会運動としての教育を目指す新教育運動が現れることとなる．

デューイは「学習するということには，内面から発生して有機的にどうかするということも含意されている．文字どおりわたしたちは，子どもの側に立ち，子どもから出発しなければならない」[6)] とし，

表３　近代・現代の教育思想家の類型

人物名	年代 活躍した所・場所・国	主な著作	主張していること キーワード	開発主義か 注入主義	国家中心か 個人中心
パウロ・フレイレ	1921年～1997年 ブラジル	『被抑圧者の教育学』 『伝達か対話か-関係変革の教育学』	銀行型教育 個人の変革・解放が社会の変革につながる	−10 (問題解決型学習)	−６ （個人中心）
イヴァン・イリイチ	1926年～2002年 オーストリア	『脱学校の社会』 『コンヴィヴィアリティのための道具』 『ジェンダー　女と男の世界』	脱学校化 バナキュラー サブシステンス 国家的・専門家権力が効率性を求めると，人間の自立・自律が喪失させる	−10 （脱学校化論）	−８ （個人主義）
コンドルセ	1743年～1794年 フランス	『革命議会における教育計画』 『人間精神進歩史』 『公教育の原理』	平等の保障・公教育 政府の義務としての教育の保障 教育の機会均等 →教育はただ個人のためだけに行うのではなく，将来的には社会の進歩に貢献する．	０ （公教育）	９ （個人主義と国家主義）
アンドリュー・ベル	1753年～1832年 スコットランド	The Madras School, Elements of Tuition	ベル・ランカスター法 一斉教授の効率化を測る助教法（モニトリアルシステム）生徒が教え合う 授業を効率的・経済的に実施する方法	8 （助教法）	８ （国家主義 →　一斉授業の起源）
ジョセフ・ランカスター	1778年～1838年 イギリス	The British System of Education	ベル・ランカスター法 モニトリアルシステム 規律訓練的教育学	8 （一斉大量教授）	５ （国家主義→自由資本主義の争を行なう市民社会のモデル）
スペンサー	1820年～1903年 イギリス	『政府の適正領域』 『社会学原理』 『総合哲学大系』 『教育論』	古典的自由主義 力のある人が社会の劣化を防ぐことが重要．弱者や無能な人が力のある人の数を上回ると国家が危険にさらされる．	９ (社会進化論)	８ （国家主義 →帝国主義と人種主義）
ナトルプ	1854年～1924年 ドイツ	『社会的教育学』 『ペスタロッチ　その障害と理念』 『社会理想主義』	新教育 人間はただ人間的な社会においてのみ人間となる 教育領域を学校だけではなく，社会にまで広げた	９ （社会における教育）	−８ （個人主義 →教育学は個人に対する教育）
トゥイスコン・ツィラー	1817年～1882年 ドイツ	『児童管理論』 『一般教育学入門』 『教育的教授の基礎』	五段階教授法 （予備・提示・比較・総括・応用） 教師育成 主要教科を中心に統合する	８ （ヘルバルト学派）	−７ （個人主義 →各教科を中心と周辺に整理．「中心的総合法」を編成）
ライン	1847年～1929年 ドイツ	『教育学研究』 『第一学年』 『教育学綱要』	ヘルバルト学派 民衆教育 市民大学運動 教育方法学 …実践的教育学と理論的教育学	８ （体系的教育学）	−８ （個人主義 →学習者の認知メカニズムではなく，教師がどのように動くべきかを重視）
オーエン	1771年～1858年 イギリス	『性格形成論-社会についての新見解』 『社会変革と教育』 『町の中の漂流者』	性格形成論 空想的社会主義 協同組合運動 幼児期によい環境を与えることによって，よい人格形成を促す必要がある	９ （公教育制度の成立）	個人主義 →人間の性格は本来善．生後の環境によっては悪くもなる． −８
ジョン・デューイ	1859年～1952年 アメリカ	『学校と社会／子どもとカリキュラム』 『経験と教育』 『民主主義と教育』	プラグマティズム 道具主義・経験主義 問題解決学習 実験主義 民主主義のための教育	−10 （新教育運動）	−８ （個人主義 →子どもの教育は，未来の新しい価値の創造）
キルパトリック	1871年～1965年 アメリカ	『教育哲学』 『プロジェクト法』 『教育の文化と変革』	プロジェクト・メソッド 進歩主義教育 目標設定・計画・遂行・評価の段階を経て教授	−8 （問題解決学習）	−６ （個人主義→現実の世界から取り出した学習内容）
マカレンコ	1888年～1939年 ロシア（ソ連）	『愛と規律の家庭教育』 『集団主義教育の方法論教育活動をどう組織するか』	社会主義化 平行作用の法則…集団への働きかけが個人への働き方につながる	10 （集団主義教育）	８ （国家主義 →教育者の権威と規律を重視．集団主義教育）
及川平治	1875年～1939年 日本	『新教育学』 『如何に歴史を教ふ可き乎』 『分団式動的教育法』 『動的教育論』	分団式動的教育法 生活単元論 「全体」「グループ」「個別」と変化させて学習．子どもが能動的に学習する力や自学自習する力を育てる	−10 （大正自由教育）	−３ （個人主義 →一斉授業の中で，教材内容や，子どもの学習の状況）
無着成恭	1927年～ 日本	『山びこ学校』 『続・山びこ学校』 『昭和教育論』	正統的周辺参加 人間道場 民間教育 全国こども電話相談室	−10 （生活綴方教育）	−９ （個人主義 →山村に生きる子どもの生活を表現）

子どもの生活との関連において学習活動が行われなければならないとしている．また，デューイが学校に求めたのは「新しい社会」であり，「民主主義の萌芽」を育てる「新しい共同体」であるとされている[4)]．つまり，デューイは子どもたちの経験を重視し，探究的な活動を通して民主主義を実現する社会を創造する人，そして共同体を育てることを目標とした学校を構想したのである．

パウロ･フレイレ[7)]は,「生徒にものを容れつづけ」「生徒の側はそれを忍耐をもって受け入れ，覚え，繰り返す」ような教育を「銀行型教育」と呼び，このような教育では，「本来の探求という意味や，本来の修練という意味は失われ，1人ひとりが本来の人間になる機会を奪われてしまう」としている．つまりこのような教育のもとでは，人々は学びの世界から切り離され，抑圧されたままの状態におちいってしまうとしている．

イヴァン･イリッチは「学校においてわれわれは，価値のある学習は学校に出席した結果得られるものであり，学習の価値は教えられる量が増えるにつれて増加し，その価値は成績や証明書によって測定され，文章化され得ると教えられる」[8)]として，学校教育は人々の政治能力を無能化する機能を果たしていると批判している．

つまり，デューイやフレイレ，イリッチは，学校教育を,学習者がおかれている現実社会とは乖離し，リアリティのあるものではなく，自ら学び，社会をクリティカルに見つめる眼を育てる機能を果たしているものではないとして批判しているのである．

日本においても同様の理念を持ち，実践が行われてきた．それが成城小学校の沢柳政太郎や池袋児童の村小学校の野村芳兵衛，奈良女高等師範附属小学校の木下竹次などが活躍をした大正自由教育であり，その取り組みは開発主義的なもので，学習者が共に学びを深める共同的な学習の取り組みであった．また，生活綴方を継承した無着成恭の「山びこ

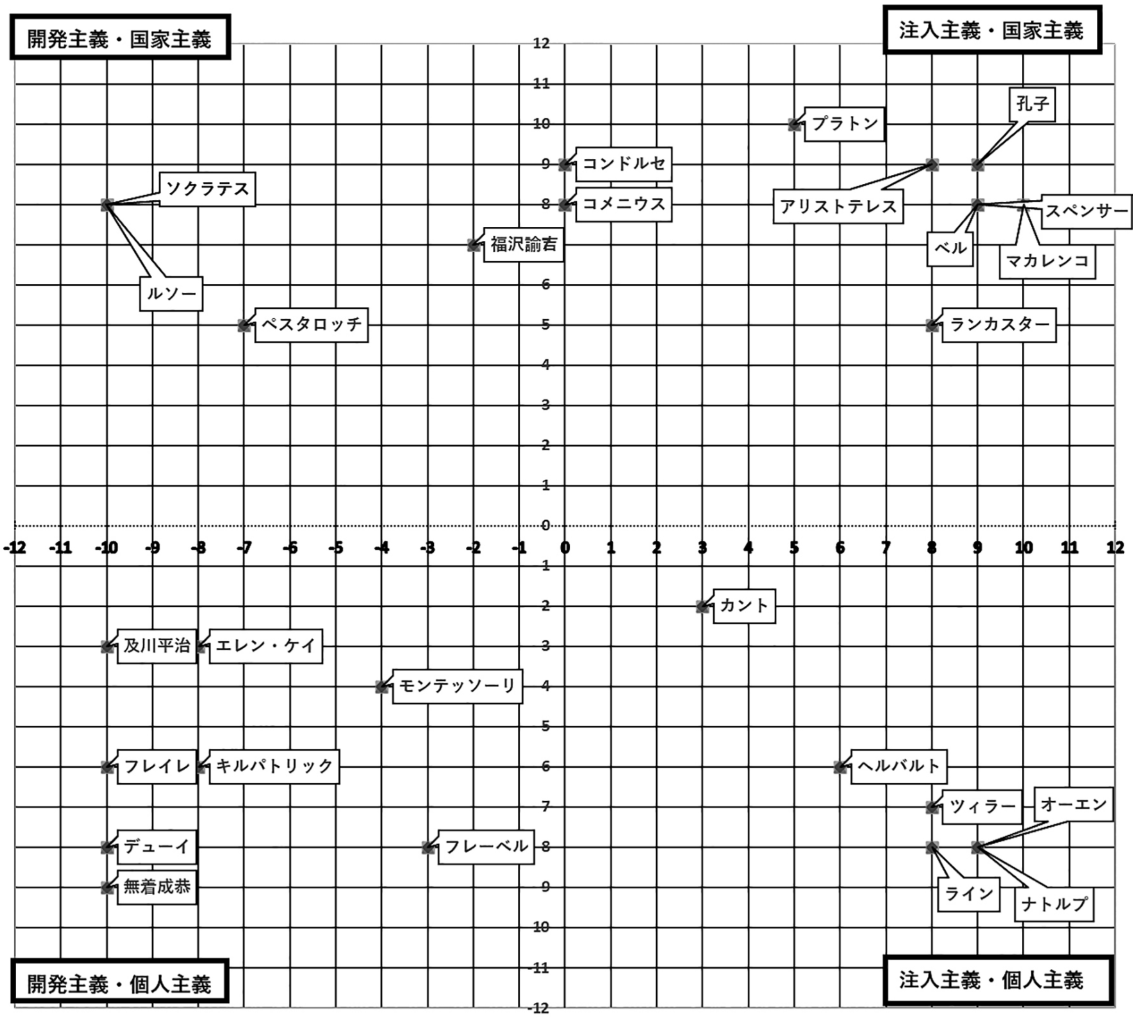

図1　教育思想家の類型化

学校」の取り組みも，学習者の実生活を題材に，学習者一人ひとりの気づきや学びを大切にした学習者中心の取り組みの事例である．

３．４　教育思想家の類型化の全体像

これまで示してきた表1から表3を参照して，2つの視点で各教育思想家をマトリクス化した図1である．図1からわかるように，国家主義的な位置づけにある人の教育方法が必ずしも注入主義を選択するわけではないことがわかった．また，時代や社会状況についても，必ずしも同じ時代の人が同じような傾向にあるわけではないことを読み取ることができる．

このように，これまでの教育思想家たちは，自身の社会的基盤や置かれている状況，課題とする物事に合わせて，立場や思想を選択し，発展させてきた．ここで確認したいこととしては，何が正しいのかではなく，様々な背景をもって，選択してきた教育思想と今の日本の教育やその思想を背景とした教育方法が連続して捉えられてきたという点にある．

４．まとめ

上記の結果から，リサーチクエスチョンに対する回答は以下のようになる．

リサーチクエスチョン1点目としては，教育思想家を分類する際，「国家」における「人材育成」を教育として捉えた場合，時代や国に関係なく「注入主義」思想を持つ傾向が高いのではないか．この点については，教育思想家を分類した結果，「国家」を論じているものが，必ずしも「注入主義」的教育を念頭に教育しているわけではないということを示すことができた．つまり，何かの「知」を系統立てて教え込むといった注入主義的な方法で「国家」を捉え，国民を育成するのは，限定された「国家観」や国民育成の場合となることを示すことができた．

リサーチクエスチョン2点目としては，時代によって整理することにより，その時代の中心となった社会情勢が左右するのではないかということである．この点は，社会情勢や子どもの捉え方，人の捉え方等の考え方や時代背景，そして社会の課題に合わせて模索されながら教育方法や考え方が育成されてきたことが示された．

最後に，本論の類型化し「見える化」を行う際に，実際の主張の分析が十分でない場合もあった．特に，国家か個人かという区切りの中で，「国家」が「ネイション」の文脈で語っている場合とそうでない場合，集合や「他の人」との関わりについて述べているものがあるなど，今回の分類では難しい点もあった．

この点については，本論を通して，他の示し方がある，思想家の分類が異なるのではないかといった点についても議論の礎になることを期待している．

2020年度から本格実施される日本の学習指導要領では，知識を体系的に学ぶという点では注入主義的考え方，「主体的・対話的・深い学び」では開発主義的な考え方を基盤に置いた教育方法が示されている．また，日本人としての教育，グローバル社会における日本人としては，国家主義的な考え方から発展して集団で生きる「社会人」の育成とともに，多様なニーズに合わせた教育では「個人」を基盤とした教育が行われる．つまり，これまでの教育思想家たちの考え方や教育方法を前提として，これまでの対立軸で見るのではなく，良いものは取り入れようという時代の到来である．

このような時代においては，新たな課題や考え方の模索が必要となるが，それは今後の課題とする．

文　献

1）相澤伸幸：教育学の基礎と展開．第3版，ナカニシヤ出版，京都，2015.
2）山崎英則，徳本達夫編著：西洋の教育の歴史と思想．ミネルヴァ書房，京都，2001.
3）鈴木晶子，山名淳，駒込武編著：教育思想・教育史．教職教養講座第2巻，協同出版，東京，2018.
4）佐藤学：教育の方法．改訂版，放送大学教育振興会，東京，2004.
5）古沢常雄，米田俊彦編：教育史．学文社，東京，2009.
6）ジョン・デューイ，市村尚久訳：学校と社会；子どもとカリキュラム．講談社学術文庫，講談社，東京，1998.
7）パウロ・フレイレ，三砂ちづる訳：被抑圧者の教育学．50周年記念版，亜紀書房，東京，2018.
8）イヴァン・イリッチ，東洋，小澤周三訳：脱学校の社会．東京創元社，東京，1977.

（令和2年7月14日受理）

Examination of Educational Philosophy and Basic Concepts of Education: Categorizing the Thoughts of Educators

Maho TANAKA, Nobuyuki YAMANAKA and Hitomi FUJII

(Accepted Jul. 14, 2020)

Key words : educational philosophy, concepts of education

Abstract

The purpose of this paper is to classify and visualize educational thought from two angles. One can organize past educational thinkers through this visualization and reconstruct educational philosophy. Descriptions and typologies of educational thinkers have been categorized until now by focusing on the topics and ideas of each ere. That is, there are few cases where educational thinkers have been categorized and visualized from certain perspectives regardless of time and place. Therefore, when visualizing the ideas of educational thinkers, we decided to add two perspective s to the above angles and score each perspective on a number line. The first perspective is development or injection. The second perspective is national or personal. The reason for paying attention to these two points of view is to clarify that if one considers human resource development of the nation as education, there is a high tendency to have the teaching by of the time and the nation. As a result, we were able to show that one is not necessarily always educating with by injection education. In other words, it was possible to show that it is only in the case of a restricted view of the nation and the citizens that the nation is constructed by the injection -based method for systematically teaching some type of knowledge and nurturing the nation.

Correspondence to : Maho TANAKA
The United Graduate School of Professional Education
Osaka Kyoiku University
Kashiwara, 582-8582, Japan
E-mail : tanaka-m70@cc.osaka-kyoiku.ac.jp
(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.30, No.1, 2020 335－342)