

【原著】

教職教養としての教育史

白 石 崇 人

History of Education as Teacher Culture or Bildung

Takato Shiraishi

はじめに

本稿の目的は、教職教養の視点から、教育史のあり方を探ることである。教職教養の詳しい定義は後述するが、ここではひとまず教職のための教養を指すこととする。

現在、日本の教育学はその存在意義を問われている。近年の実践重視の教員養成改革の進行や1990年代後半以降の費用対効果・説明責任に動機づけられた教育政策の動向、OECD/CERIのプロジェクトや欧米各国の動向などの影響を受けて、教育政策・実践に対する教育学の役割が問われているためである。教育学の各分野では、研究の存在意義を問い直す作業が続けられている。例えば、日本教育学会は、2015年に機関誌『教育学研究』第82巻第2号において特集「教育研究にとってのエビデンス」を企画し、「エビデンスに基づく教育」(evidence-based education) 概念をめぐって教育学の意義について問い直しを行った¹⁾。2014年には、教育哲学会の特別課題研究の成果をまとめて、林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』(東信堂)が出版され、教員養成課程における教育哲学の位置づけが試みられた²⁾。日本教育社会学会では、2015年に教育社会学の教育実践(特に教員養成)における貢献についてのレビュー論文が発表された³⁾。日本比較教育学会も、2018年に機関誌『比較教育学研究』において特集「方法論を編みなおす」を企画し、比較研究の意義を問い直した⁴⁾。日本教育方法学会も、2018年に教育方法シリーズの47冊目として『教育実践の継承と教育方法学の課題』(図書文化)を出版し、教育実践研究におけるエビデンスの捉え方を議論している⁵⁾。

教育史学会においても、近年、教育史研究の存在意義についてシンポジウムが開かれ、議論が続けられてきた。例えば、第58回大会(2014年)では「教育史は現実の諸実践にどう影響を

-
- 1) 日本教育学会編『教育学研究』第82巻第2号, 2015年。執筆者は、今井康雄, 松下良平, 石井英真, 杉田浩崇, 小野方資, 阿内春生, 辻智子, 内田良, 牧野篤。
 - 2) 林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』東信堂, 2014年。
 - 3) 渋谷真樹・加藤美帆・伊佐夏実・木村育恵「教育社会学は教育実践にいかに関与するか—教師・学校をとらえる視点と方法」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第97巻, 2015年, 89~124頁。
 - 4) 日本比較教育学会編『比較教育学研究』57, 2018年。執筆者は、牧貴愛, 佐藤仁, 日下部達哉, 見原礼子, 森下稔。
 - 5) 日本教育方法学会編『教育実践の継承と教育方法学の課題—教育実践研究のあり方を展望する』図書文化, 2018年。第II部「教育実践研究におけるエビデンスとは何か」の執筆者は、藤江康彦, 的場正美, 遠藤貴広, 湯浅恭正, 庄井良信。

もちうるか—教育史研究のレリバンスを問う」, 第59回大会(2015年)では「教育史研究と教師の教養形成」, 第60回大会(2016年)では「教育史の新たな船出—教育史研究はどこに向かうべきか」, 第61回大会(2017年)では「近代学問における歴史研究の意義—政治史, 経済史, 科学史, そして教育史」と題して, シンポジウムを開催してきた。おおよそ, 教育史学会は, 教育史研究をとりまく国際的・学際的狀況や教育政策・実践の問題, 教師教育・教員養成の問題などを踏まえて, 教育史研究の方向性を探ろうとしてきたといえる。

この流れの中で, 2018年9月29日, 教育史学会は, 第62回大会においてシンポジウム「教育史とはどのような学問か—「60周年記念出版」の検討を踏まえて」を開催した。ここでは, 教育史学会編『教育史研究の最前線Ⅱ—創立60周年記念』(六花出版, 2018年)について, 比較教育社会史, 教育の社会史, そして教職教養の視点から批判的検討を行った。このシンポジウムは, 「人文・社会科学不要論」が唱えられ, 「教育現場に根ざす実践至上的な要請」を背景にして「教職教育のなかでの基礎科目としての教育史の位置の低下」が起こっている現状を問題視して企画された⁶⁾。つまり, このシンポジウムが, 2015年6月8日の文部科学大臣通知「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」に端を発する論争や, 2017年の教育職員免許法・同施行規則や教職課程認定基準の改正, 教職課程コアカリキュラムの設定・公表などを受けた大学・教職課程の諸改革を背景にしていることは明らかである。

教育史研究は教育学の動向や日本社会の課題と無関係に進められるものではない。今の教育史研究は, 教育政策・実践への貢献を求める動向に対して真剣に向き合う必要がある。特に, 現在の教員養成政策や教育実践に対してどう向き合うかという課題を無視することはできない。そもそも, 教育史の国内最大の学会である教育史学会は, 1956年発表の「教育史学会設立趣意書」にあるように, 「教育史の研究が, 外国書の翻訳や知識の集積や, 史実の解釈などにとどまることなく, 現実の実践を指導する科学として, 再出発しようとしている」という認識のもとに設立された⁷⁾。このうちの「現実の実践を指導する科学」という理想にこだわって問題を設定したのが, 2014年の教育史学会第58回大会のシンポジウム「教育史は現実の諸実践にどう影響をもちうるか」であった。そして, 翌2015年, 前大会で十分に議論されなかった論点の一つを取り上げ, 第59回大会シンポジウムでは「教育史研究と教師の教養形成」について議論した。教育史研究の問い直しを教職教養の視点から行おうとしたのである。ただし, このときの指定討論者の一人であった遠藤孝夫が指摘したように, 教職教養の概念(当時は「教師の教養」概念)は「曖昧」であった⁸⁾。2018年の第62回大会シンポジウムにおいても, 教職教養の視点を取り入れたが, 教職教養の概念そのものを吟味した上での議論にはならなかった。教育史研究は, どのような意味での教職教養とどのように関わる(べき)か, 議論を十分に尽くしたとは言えない。

以上の問題意識に基づき, 本稿は, 教職教養としての教育史について考えたい。まず教職教養の概念について試論的に検討し, それから教職教養としての教育史のあり方やその課題を考察する。なお, 本稿は, 教職教養としての教育史を唯一の教育史とすることを意図しない。あくまで教育史の一つの側面として, それでいて重要な側面として考察する。

6) 「教育史学会第62回大会開催のご案内」パンフレット, 2018年, 3～4頁。

7) 「教育史学会設立趣意書」http://kyouikushigakkai.jp/about/about_1 2019.1.7参照。

8) 教育史学会第59回大会準備委員会編『教育史学会第59回大会シンポジウムの記録—教育史研究と教師の教養形成』城島印刷, 2016年, 62頁。

1 教職教養の視点

(1) 教職教養とは

教職教養は、一般的には、教員採用試験の科目区分を指すことが多い。しかし、本来的には教職者の教養を指す。本稿では、教養の定義や現代的課題に沿って教職教養の視点を設定したい。

教養は、元々英語の culture、またはドイツ語の bildung の訳語であるが、文化・文明や時代によって異なるものである⁹⁾。日本においても時代状況と教養主義批判の中で追究されてきた¹⁰⁾。特に、大正教養主義の中で立身出世・天下国家のために文化受容によって個人の内面的人格形成・向上を進めるものとして確立した日本型の教養は、1930年代以降の教養主義批判を通して、社会や外側に開いた政治的・科学的教養になることを求められ、1960年代後半以降の大学や知の大衆化、そして反知性主義的傾向を受けてその差異化意識や権威的立場を剥落させ、1990年代以降に豆知識的・サプリメント的な断片的知識になって没落・消滅したと考えられている¹¹⁾。現在は、日本社会が大きな物語や進歩史観を失い、グローバル化やインターネット・デジタルアーカイブスの普及・日常化が進む中で、知識の蓄積・批判・創造の持続的なあり方に関わり、新しい教養を模索する必要性が論じられている¹²⁾。

今こそ、改めて教養とは何か問い直すべき時である。そこで、教養の一般的な定義を、いくつかの国語辞典から抜粋した（下表）。

表 国語辞典における「教養」の定義

「教養」の定義	出典
〔「教え育てる」の意から〕学問やひろい知識などによって、自然にそなわった心の持ち方、物の考え方の豊かさ。	『学研国語大辞典（机上演）』（初版、学習研究社、1980年）
学門・知識を修め、豊かなたしなみを身につけること。また、そのようにして得たもの。	『広辞林』（第六版机上演、三省堂、1984年）
①教え育てること。教育。 ②学問、知識などによって養われた品位。教育、勉学などによって蓄えられた能力、知識。文化に関する広い知識。〔③は略〕	『日本国語大辞典』第4巻（第二版、小学館、2001年）
①おしえそだてること。 ②社会人として必要な広い文化的な知識。またそれによって養われた品位。 ③単なる知識ではなく、人間がその資質を精神的・全人的に開化・発展させるために、学び養われる学問や芸術など。	『大辞林』（第三版、三省堂、2006年）
〔一人前の社会人として教え育てる意〕 ①文化に関する、広い知識を身につけることによって養われる心の豊かさ・たしなみ。 ②専門外に関する学門・知識。	『新明解国語辞典』（第七版机上演、三省堂、2012年）

9) 筒井清忠編『新しい教養を拓く—文明の違いを超えて』岩波ブックレットNO.483、岩波書店、1999年。
10) 渡辺かよ子「近現代日本の教養論と大学教育」教育史学会編『日本の教育史学』第57集、2014年、123～127頁。
11) 例えば、唐木順三『現代史への試み』筑摩書房、1963年。筒井清忠『日本型「教養」の運命』岩波書店、1995年。竹内洋『教養主義の没落』中公新書、中央公論新社、2003年。大澤聡『教養主義のリハビリテーション』筑摩書房、2018年。
12) 例えば、吉見俊哉・大澤聡『【制度編】大学と新しい教養』大澤聡『教養主義のリハビリテーション』筑摩書房、2018年、119～176頁。

学問・知識を身につけることによって養われる豊かな心。	『集英社国語辞典』（第三版，集英社，2012年）
①教えること。 ②ア学問，幅広い知識，精神の修養などを通して得られる創造的活力や心の豊かさ，物事に対する理解力。また，その手段としての学問・芸術・宗教などの精神活動。 イ社会生活を営む上で必要な文化に関する広い知識。	『大辞泉』上巻（第二版，小学館，2012年）
①教えること。 ②学問・芸術などにより人間性・知性を磨き高めること。また，そのことによって得られる知識や心の豊かさ。その基礎となる文化的内容・知識・振舞い方などは時代や民族に応じて異なる。	『広辞苑』（第七版，岩波書店，2018年）

出典 白石が作成。

表によると，教養とは，教育や学問，修養，芸術，知識などの精神活動であり，これらによって養われるものである。また，単なる知識ではなく，社会人として必要な広い文化的知識を含む。さらに，人間性や知性を磨き高めることによって得られる豊かな心や品位，考え方，理解力，精神的・全人的に開化・発展する人間の資質や能力，創造的活力などを含む。なお，専門的知識を明確に除く定義はむしろ少数である。百科事典においても，専門的・職業的知識に対して「一般教養」という言葉が使われていると同時に¹³⁾，教養の一種として「専門教養」「教職教養」という言葉が紹介されている¹⁴⁾。本田由紀は，非正規雇用や低賃金・長時間労働が蔓延し，企業の職業訓練機能も低下する現代日本の労働問題を踏まえて，柔軟で汎用性の高い一般的・抽象的能力が過剰に称揚されることに対して警鐘を鳴らし，ある専門分野からより広い分野に応用・発展・展開する可能性を持たせた「柔軟な専門性」の必要を主張した¹⁵⁾。この「柔軟な専門性」の概念は「専門教養」や「職業的教養」とも言うべきものであり，その問題とする労働状況と類似の状況は教職生活にも広がっている。現代日本の教養論は，専門的知識と無関係ではいられず，したがって「専門教養」または「教職教養」の問題を避けられない。

教養の現代的課題についてさらに検討するために，教育政策における教養論にも注目しよう。ここでは，2002年2月の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」を取り上げる。この答申は，現在の高等教育の教養教育・一般教育のあり方に影響を与えたが，そこでは次のように定義された¹⁶⁾。すなわち，教養とは，「個人が社会とかかわり，経験を積み，体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける，ものの見方，考え方，価値観の総体」や，「知的な側面のみならず，規範意識と倫理性，感性と美意識，主体的に行動する力，バランス感覚，体力や精神力などを含めた総体的な概念」である。また，「新しい時代に求められる教養」は，「変化の激しい社会にあって，地球規模の視野，歴史的な視点，多元的な視点で物事を考え，未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」であると述べた。この中教審答申の

13) 諏訪内敬司「教養」『日本大百科全書』6，小学館，1985年，953頁。

14) フランク・B・ギブニー編『ブリタニカ国際大百科事典』2，ティビーエス・ブリタニカ，第2版改訂1993年。

15) 本田由紀『教育の職業的意義』ちくま新書，筑摩書房，2009年。

16) 中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#08 平成14年2月21日発表，2018年12月18日参照。

定義を総括すると、教養とは、体系的で知的な精神活動を通して身に付く、社会に生きる人間として必要な知識や、倫理的・主体的な資質・能力・態度、美的感性、価値観、ものの見方などの総体であり、変化の激しい社会のなかで国際的・歴史的・多元的に的確に思考・判断・対応する力である。

では、教職教養とは何か。一般教養の定義を踏まえると、教職教養とは、教職のための体系的な教育や学問、修養などを通して養われる、教職生活において国際的・歴史的・多元的に思考・判断するために必要な教職文化に関わる知識や、倫理的・主体的な資質、能力、態度、感性、価値観、ものの見方などの総体といえる。教職のための教育や学問、修養の内容には、教職に関する具体的知識や、そのまま用いてすぐに役立つような専門的技術・技能（how to や what works などに関わるもの）が含まれる。これらの具体的・即時的な知識・技術・技能は、教職教養とつながっているが、その一部分にすぎない。教職教養の成果は、教職生活において広い視野で物事を考えたり、状況的にも倫理的にも的確に思考・判断したりするところに期待される。藤原正彦は、これからの教養について、民主主義国家をリードし、現実世界を洞察するために、情報社会のなかで雑多な情報を仕分けし、自分にとって必要なものや本質的なものを選択する物差し、またはあらゆる判断における価値基準として論じた¹⁷⁾。教養は、思考・判断の基準や基盤にならなければならない。教職教養は、単なる知識・技能や能力ではなく、状況に応じてそれらを駆使し、倫理的・主体的に思考し、判断するための知的基盤にならなければならない。

以上のように、教職教養は、教職を遂行する上で視野を広げ、倫理的・主体的な専門的思考・判断の知的基盤であり、その知的基盤に基づいて思考・判断する態度である。how to や what works に関するものだけでなく、教育・教職とは何か、どうあるべきかなどの教育学的問いに関わる理念や思想、観念、概念、what about や why にかかわる専門的知識・技術・技能も含む。しかし、教職教養の本質は、これらの専門的知識・技術・技能を用いて、よりよい思考・判断を求め続ける姿である。教職教養は、教職生活における専門的思考・判断の質に関わるがゆえに、教職の専門性の基盤であり現れであるとも考えられる。

(2) 「大学における教員養成」論争と教職教養

教職の専門性や教職教養の問題は、教育史研究においては、「大学における教員養成」論争を通して教員養成・教師教育の文脈で追究されてきた¹⁸⁾。この論争は、古くは1890年代以降の高等師範学校存廃問題・師範大学論争に起源をもつ¹⁹⁾。また、1946年以降、教育刷新委員会を中心とした教員養成制度改革において、師範タイプの克服を目指して一定の方向性が定まった²⁰⁾。1970年代には、海後宗臣編『教員養成』の「総括と提言」（1971年）をきっかけとして、「大学における教員養成」をめぐる論争が再燃し、議論が展開された²¹⁾。この時の議論は、主に1960

17) 藤原正彦『国家と教養』新潮新書、新潮社、2018年。

18) 教職教養概念の構想にあたっては、船寄俊雄編『教員養成・教師論』（論集現代日本の教育史2、日本図書センター、2014年）所収の諸論考を大いに参考にした。

19) 詳しくは、船寄俊雄『近代日本中等教員養成論争史論』学文社、1998年参照。

20) 詳しくは、山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年参照。

21) 代表的なものは、次を参照。寺崎昌男・林三平・山田昇「総括と提言」海後宗臣編『教員養成』戦後日本の教育改革第8巻、東京大学出版会、1971年、545～562頁。横須賀薫「教員養成教育の教育課程について―「提言」を切る」日本教育学会編『教育学研究』第40巻第2号、1973年、95～101頁。向山浩子・五十嵐顕「戦後教員養成論の再検討（上）」『東京大学教育学部紀要』第15巻、1976年、197～210頁。向山浩子・五十嵐顕「戦後教員養成論の再検討（下）」同、第16巻、1977年、223～241頁。

年代以降の「目的大学化」政策や宮城教育大学設立・改革を背景に、教育学が戦後以降の教員養成制度見直しの流れをどう受け止めるかをめぐって進められた。そして、1990年代から現在にかけては、戦後の教員養成の開放制論に対して、実践的探究に基づく教師教育（専門家養成）を推進する立場や²²⁾、歴史研究による論理の相対化を進める立場から²³⁾、議論が展開している。また、1980年代以降、現在まで引き続く教員養成改革を背景に、教育学部の改廃や教員採用数の大幅な変動にさらされて激しく揺さぶられる教員養成の現場から、教育刷新委員会以来の「アカデミズムの呪縛」（船寄俊雄）の克服を目指して進められている。

「大学における教員養成」論争とは、おおよそ、「教える必要によって学ぶ」ことを排除した一般教養による教員養成の徹底を主張するいわゆる「アカデミズム志向」の立場と、「教える必要によって学ぶ」ことを重視した教職教養による目的的教員養成を主張するいわゆる「プロフェッショナルリズム志向」の立場との間で行われてきた論争である。教職教養は、この論争において様々に扱われてきた。「アカデミズム志向」の立場は、教員養成を大学教育の機能の一つとして考え、「教える必要によって学ぶ」ことを徹底的に避けて「学芸の教師」を養成することを主張した。教職の専門性は、一般教養を身に付けていれば入職後に自然に身に付くため、養成段階では少し付け足すくらいでよいと考えられた。この立場は、国民教育について、学問・芸術の本質に基づいて歴史的・社会的課題にこたえていける国民を造出することとして捉えた。それゆえに、国民教育の責任をもつ教師こそ深い学問・芸術の教育を受ける必要があり、その学問・芸術の教育は一般教養の教育によって担われると考えた。そして、一般教養を身に付けていれば自ら深く学問して、子どもを深く知り、すぐれた実践をすることができると考えた。つまり、「アカデミズム志向」の立場では、教職の専門性は一般教養から生じると考え、あえて教職教養を教育する必要はなかった。

他方で、目的養成を主張する「プロフェッショナルリズム志向」の立場は、開放制に基づきながら「教える必要によって学ぶ」ことの重要性を主張し、「方法の教師」または「専門家としての教師」を育てようとしてきた。この立場は、教師や教師志望者は、子どもに接し、子どもを知るようになって教える必要が生じたところで、はじめて自ら学問するようになると考えた。そのため、学問をすれば自然に教師になれるという「アカデミズム志向」の考え方を批判した。「プロフェッショナルリズム志向」の立場からは、教職教養を教員養成教育の中核として位置づけ、医師・法曹養成と同様に教員養成を目的養成にする必要性が説かれる。この場合の教職教養は、「教授学」（横須賀薫）や「実践的知識」（佐藤学）などと呼ばれたものと重なり、おおよそ教育実践の経験的知識や学習過程に沿った学問・芸術・教科内容に関する知識などを指すことが多い。その意味では、1971年以降の教職課程政策において求められてきた実践的指導力にもつながるものと考えられる。

教職教養は、教職について視野を広げ、倫理的・主体的に専門的思考・判断を行うための知的基盤であり、その知的基盤に基づいて思考・判断する態度である。そして、「大学における教員養成」論争を通して、「教える必要によって学ぶ」重要性を主張する立場から、教員養成教育の中核として位置づけられてきた。教職教養は、教職のための教養、教職を務めるための教養

22) 例えば次を参照。佐藤学『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房、1997年。佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版、2008年、20～37頁。佐藤学『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店、2015年。

23) 例えば、船寄俊雄「『大学における教員養成』の歴史的研究—師範大学論争を中心として」教育史学会編『日本の教育史学』第37集、1994年、91～98頁参照。近年では、山崎奈々絵『戦後教員養成改革と「教養教育」』六花出版、2017年。

であり、実践的指導力の基礎とも考えられる。

2 教職教養としての教育史の可能性

(1) 教職教養としての教育史とは

歴史的知識や歴史観は、現代においても、教養の重要な要素として考えられている。教職教養においても、教育史は欠かせないと考えるべきだろう。では、教育史は、どのような意味で教職教養なのか。教育の歴史的知識はその重要な構成要素だが、それは「教師なら知っておくべき知識」や「今でもそのまま使える過去のアイデア」などというような意味の知識ではない。リースマンは、現代の知識社会において「教養」と呼ばれる知識について、文化産業のもとに文化財の寄せ集めとして調達・消費される「半教養」に止まらず、理解しようとする意欲や個人の主体的な自律・自立・成熟を断念する「反教養」に陥っていると指摘した²⁴⁾。教養的知識は、「知っておくべき」や「そのまま使える」と短絡的に捉えて思考停止に陥るのではなく、内容を広く深く理解する中で身に付け、個人が自律的に生き、成熟することにつながらなければならない。教職教養としての教育史は、思考停止的な権威性や短絡的な実用性と距離を取りながら、教師の自律的な生活や成長に寄与する知識によって構成されなければならない。

教職生活は、表面的には、実践的指導力や教育技術などの「すぐに役立つ」ものによって進んでいるように見える。しかし、これらの「すぐに役立つ」ものが織りなす具体的な教職生活は、何のために教育するかなど、背景にある目的や理念、思想等によってまったく異なる意味を生じてくる²⁵⁾。例えば、教育を受ける権利または学ぶ権利を保障するための教育や、社会的地位をめぐる競争に打ち勝つ学力を得るための教育、保護者の要求を満たすための教育など、教育の目的によって教育の意味はまったく異なってくる。教育史の知識は、人類がいかにか子どもの権利を実現するために努力してきたか、社会を形成するためにいかに教育の可能性を模索してきたかなどを知らしめる。これらの事実を知っているのと知らないのとでは、教職生活の意味は変わってくる。教師としてのアイデンティティもまったく違ったものになる。

なお、先述の教職教養の一般的定義に沿って述べれば、教職教養としての教育史は、単なる歴史的知識では終わらない。佐伯啓思は、教養の本質を文化的営為から生まれる感性・感受性として捉え、考えるための参照軸・基盤や、現代人がその問いを発せざるを得ないことの意味を理解するための思想史のコンテキストの重要性を強調した²⁶⁾。教職教養としての教育史は、歴史的事実から教育問題を問い直してその意味を理解することを可能にする知的基盤であることが求められる。また、教育史は、教育の目的、理念、思想、概念、制度、経緯等に関わる歴史的知識によって構成されるが、これらの知識に接近したり、教育問題を問い直したりする態度を支えるものとして、教育史の研究法やそれを使いこなすための技能なども重要である。大澤聡は、デジタル化・データベース化の進行によって情報がフラットに広がり、時系列や経路を意識しないで情報にアクセスするようになった現代社会において、先人たちが時間・労力・資金をかけて導き出した解や失敗、思考のプロセスを「補助線」やリソースとして用いたり、過去の文字や書物を解読したりして、歴史的知識を活用して効率的に未来を展望することの重

24) K・P・リースマン（斎藤成夫・齋藤直樹訳）『反教養の理論』法政大学出版局、2017年。

25) 白石崇人『保育者の専門性とは何か [改訂版]』幼児教育の理論とその応用②、社会評論社、2015年、166～168頁。

26) 佐伯啓思『学問の力』NTT出版、2006年。

要性を強調した²⁷⁾。教養には、思考の中で臨機応変に意味や機能を組み替えたり、他者との対話において文脈に接続したりする力になることも期待されている²⁸⁾。教職教養としての教育史は、質・量の異なる情報が並列的に存在するようになった情報社会・知識社会における教職生活の中で、教育上の様々な問いや情報から、その意味・機能を解説したり、再構成したり、対話の文脈に接続したりする上で参照されるものであり、かつ教育の文化的営為に関する感性を育むものでなければならぬ。

教職教養は、教職生活において直接役に立つわけではないかもしれないが、教職生活における倫理的・専門的判断の質を決定する極めて重要な役割を果たす。教育史を教職教養として学び、思考・判断に用いることを通して、教育の理念や教育観を強固にして明確な専門的判断を可能にしたり、自らの実践を反省して専門的判断を見直したりすることができる。教育哲学会では、教員養成政策の「実践志向」を批判して、教育内部の問い直しを可能にする批判的思考力の育成が重要視されてきた²⁹⁾。教育哲学会の諸言説は、教育哲学教育を対象にしているが、多分に西洋教育史・思想史の教育をも対象に含んでいる。教師は、教育史の理解や活用によって、自らの実践や教職生活を支える教育の理念や思想、観念等を、教育内部にいながらにして批判的に形成・更新することができる。

以上のように、教職教養としての教育史の知識は、思考停止的・短絡的・断片的に扱われる知識ではなく、教師の自律的な教職生活や専門的成長に寄与する知識である。思考や判断の背景にあって、具体的な教職生活や教育の意味を形成し、教師としてのアイデンティティや理念・教育観を強固にし、自らの実践や判断を反省させる。なぜ今この教育問題を問わざるを得ないか問い直し、先人たちの教訓や思考のプロセスをリソース化して効率的に教育の未来や実践を展望することを可能にする。また、教職教養としての教育史は歴史的知識として重要なだけではない。教育に関する感性を育み、教育の過去を解説し、その意味や機能を再構成し、対話の文脈に接続することを可能にして、現代社会・情報社会の課題を乗り越える力となる。教育内部にいながらにして批判的に思考し、自ら実践や教職生活を形成・更新する批判的思考の基盤ともなる。そして、教職教養としての教育史は、これらの意味での歴史的知識や知的能力を駆使して問い、思考し、判断する態度として現れる。言い換えれば、教育史の専門的知識や技能・方法を用いて絶えず学問し、よりよい教育実践や教職生活を求めていく生き様と言っても良い。

(2) 教職教養による教育史研究・教育の緊張関係

教職教養の視点は、教育史研究にも緊張感をもたらす。かつて石川松太郎が指摘したように、教育史教育の構成が教育史研究の動向に直接・間接に影響する可能性は十分ある³⁰⁾。2017年公表の教職課程コアカリキュラムは、「教育の理念並びに教育に関する思想及び歴史」のコアカリキュラムを示して、教育史教育の必修内容を提示した。そこに挙げられたテーマの幅は広く、これらの全てについて大学教育にふさわしいレベルで授業するには、大学教員がそれぞれ専門とする特定の個別的なテーマに関する知識だけでは太刀打ちできない。教育基本法第7条は、大学について、「学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与す

27) 大澤聡「【対話のあとで】全体性への想像力について」大澤、前掲注11、179～221頁。

28) 鷺田清一・大澤聡「【現代編】「現場的教養」の時代」大澤、前掲注11、13～64頁。

29) 林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』東信堂、2014年。

30) 石川松太郎「教員養成課程における教育史教育について」『日本の教育史学』第18集、教育史学会、1975年、133頁。

るもの」と規定する。先述の通り、高い教養や専門的能力を培うには、複雑で深遠な歴史的知識をただ教えただけでは不十分である。また、学生が深く真理を探究して新たな知見を創造することに貢献しようとするれば、大学教員が歴史的知識を理解し、それを伝達するだけではすまない。例えば、「教育の基本的概念を身に付けるとともに、教育を成り立たせる諸要因とそれら相互の関係を理解する」こと（(1)の一般目標）が教職生活の中でどのように生きてくるか（使えるか）について学生とともに考えるには、単なる教材研究のレベルでは不十分である。

さらに、コアカリキュラムの各テーマについて、研究の蓄積程度には量的・質的に差があり、研究のさらなる進展が急がれるテーマもあるように思われる。「教育の理念並びに教育に関する思想及び歴史」以外の必要事項に関するコアカリキュラムにも、歴史的研究の必要なテーマは多く、これらを含めると研究を急がなければならないテーマ数は膨大である。今後、教職教養として教育史を研究する社会的需要が増していく可能性は高い。この需要に応えようとする、教育史研究の現場においても、自分の研究がどのような意味で教職教養なのか常に問われるようになる。例えば、「重箱の隅をつつくだけ」の研究や、ただ自分が知りたいための趣味的研究、単なる外国の事例紹介、歴史研究・社会学研究などに終始することはできなくなる。

このように、教職教養として教育史を研究・教育することは容易ではない。教育史研究・教育の新しいあり方を模索する必要が出てくる。図は、教職教養の視点をもたらず教育史研究・教育に対する影響を図示したものである。教育史研究と教育史教育との関係は、本来、相互依存的である。教育史研究は教材を提供し、教育史教育に実証性を付与する。他方、教育史教育はテーマを提供して、教育史研究に有用性を付与する。もちろん、教育史研究に有用性をもたらすものは、教育史教育だけでなく、教育史研究そのものにも含まれている。例えば、教育思想史・社会史・制度史・政策史などの研究は、特定の思想・社会・制度・政策などの経歴を明らかにして、思想・社会形成や政策過程の立脚点を構築する。史料紹介・復刻やアーカイブズの形成などは、市民活動や個人の知的活動のための史料を提供する基盤をつくる。また、研究者の個人的な趣味のための教育史研究は、研究者個人の知的満足を生み、生の充実感や幸福感につながる。このように教育史研究そのものにも有用性はあるが、教育史教育からもたらされる有用性もある。教育史教育ではないところから生じた有用性に支えられた教育史研究が、教育史教育に援用されないとも限らないが、それは教育史教育の立場からの需要に応じてはじめて実現する。教育史研究と教育史教育との関係は相互的なものである。

教育史教育には、固有の分野として、教員養成・教師教育のための教育史教育がある。このような教育史教育には様々なものがあって、例えば「教師なら知っておくべき知識」や「今でもそのまま使える実践のアイデア」として教育史の事実を伝えるような教育も含まれる。教職教養としての教育史を教える教育も、教育史教育の一種である。先述のような意味での教職教養としての教育史は、断片的な歴史的事実ではないし、そのまま実践に適用するような即効的な知識でもない。それは、教師の専門的思考・判断の知的基盤として、具体的な教職生活や教育の意味を問い直し、自らのアイデンティティや理念・教育観などを強化・批判して、自律的な教職生活や専門的成長に寄与する知識である。また、教育史の事実やその歴史的意義を解読・再構成し、現代人の対話の文脈に接続するような知的態度や研究能力である。このような

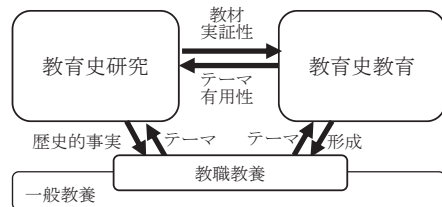


図 教職教養の視点をもたらず教育史研究・教育に対する影響

出典 白石が作成。

教育史の知識・能力・態度を身に付けるための教材は、教育史研究から供給される。また、教育史教育の教材研究・開発の現場からは、例えば教職生活や教師の成長、教育観の批判的検討などに寄与するような歴史的知識の需要や、歴史的事実や意義を解説する技能の需要が生まれる。こうして、教育史教育の現場から生まれた需要は、新たなテーマとして教育史研究に刺激を与えることになる。教育史教育が活性化すればするほど、教育史研究への刺激も活性化する。教育史研究の成果が教育史教育の成果を左右するようになるので、教師の教職生活や成長の質、専門的思考や判断の質を左右するようになる。教職教養の視点は、教師に対する教育史研究の責任をますます重大にし、教育史研究の有用性を高める。なお、教育史教育には、教員養成・教師教育のためのものだけでなく、市民・国民形成のためのものもある。教師は市民・国民でもあるから、教員養成・教師教育のための教育史教育と市民・国民形成のための教育史教育とはつながっている。しかし、両者はそれぞれ目的・意義の異なるものであり、区別されるべきものであろう。

また、教職教養の視点からの教育史研究は、教育史教育に止まらず、教育学教育全体にも重要な影響を与える可能性がある。例えば、日本における教育史研究の最大の特徴は、その実証主義にある。これは、日本の教育史研究が主に歴史学に基づくことによる。実証主義的な歴史学は、史料に基づく歴史解釈と研究者同士の相互点検とによって研究の実証性を追究し、その成果を教科書（教材）や教師に発信する³¹⁾。実証主義的な教育史研究もまたそれを目指すことができる。実証主義的な教育史研究が教職教養の視点から行われると、歴史的事実に基づく教育学研究を求めることにつながり、教育学や教育〇〇学において部分的に行われる教育史教育にも緊張感を与えることができる。実証主義的な教育史研究が、教育学や教育〇〇学などのあらゆる教育史教育と密接に結びつくことができれば、理論や制度・政策に都合の良い史料ばかりを選択したり、都合の良い解釈をしたりしてしまう危険を避けられる。そして、特定の理論や制度・政策等を踏まえながらも、自由に考え、自律的に判断できる教師を育てることもできる。教職教養としての教育史の研究は、その実証主義ゆえに、教育学・教員養成に大きな役割を果たすことができる。

教職教養の視点は、教育史研究・教育にテーマを提供し、その果たすべき役割を発見させ、変化をもたらす。他方で、教職教養は、教育史研究・教育によって実現する。教育史研究は歴史的事実や新たな研究方法のアイデアを提供し、教育史教育は教職志望者や現職者に教職教養を実際に形成する。教育史研究が教職教養の内実を提供しなければ、または教育史教育が教職志望者や現職者に教職教養を形成しなければ、教職教養は空虚なスローガンにすぎなくなる。教職教養と教育史研究・教育との関係は緊張関係にあり、相互に依存し、刺激し合うことで発展していく。

3 教職教養としての教育史の実現を求めて

(I) 学問としての教育史の課題

ここまで、教職教養としての教育史の意義と重要性、そしてその困難性をも述べてきた。では、現在の学問としての教育史は、教職教養としての教育史を実現させるために、どのような課題を解決する必要があるか。

まず、学問としての教育史の自由を確保しなければならない。教職教養の視点からの社会的要請に応えるために、学問の自由を失っては本末転倒である。教育史研究の自由は、研究成果の多様性を生み出す。教職教養の内実となるべき教育史の知識・技能・態度は、固定的なものではない。教職生活やそれを取り巻く社会状況は常に変化し、必要となる思考や判断の質も時

31) 高埜利彦編『日本近世史研究と歴史教育』山川出版社、2018年。

代とともに変化する。教職教養として今認められていない知識や技能、態度がこれから先、その意義を認められる可能性は常に開かれている。今必要な研究だけでは状況が変化した時に対応できない。加えて、教育史研究の方法や技能は、教職教養の内実にかかわる問題である。教職とは関係ないところで行われている歴史学の最新動向や、哲学、社会学、人類学、政治学など、さらにはこれから生まれる新しい学問から学び、新しい研究方法・技能を開発していくことも考えられる。また、教職教養とは一見無関係なところで行われていた研究が、一定程度蓄積され、系統化が進んだ時に突然教職教養につながることもある。さらに、学問は人間特有の活動であり、人間性とも深くかかわっている。これらのような知識の蓄積・系統化を主な目的とする研究や趣味的な研究、学問のための学問などを確保するために、学問の自由は保障されなければならない。長期的・根源的な視点から見れば、学問としての教育史の自由は、教職教養としての教育史の実現に貢献する。

しかし、現代日本の教育史には、教職教養の視点を導入する際に乗り越えるべき大きな課題が3つ残されている。第1に、教育史研究の現場が、教員養成にかかわらないことをむしろ望んできた可能性について、どう総括し、乗り越えていくかという課題である。船寄俊雄によると、教育史の研究者には、学会を「職場での教員養成の仕事にまつわる煩わしい日常から離れられる非日常の場所」と見なし、教員養成に関心を向けない傾向があった³²⁾。1993年の教育史学会第37回大会シンポジウムにおいても、教育職員免許法改正や社会史研究の増加、学生の「教育史離れ」などを背景にして、教育史の可能性を市民的教養の形成などの教員養成の外に求める傾向があった³³⁾。

第2に、戦後の教育史研究を育んできた「アカデミズム志向」の教育学が教職教養に向き合っていない可能性に対して、どう総括し、向き合っていくかという課題である。かつて、横須賀薫は、「教育学あるいは教育〇〇学は、実は教育そのものを決して当の対象とはしてこなかったのである。哲学や社会学や心理学が、その当面のひとつの対象として教育現象を選んでいたにすぎなかったのである。」と述べた³⁴⁾。これは教育学研究全般に対する批判だが、現代日本の教育史はこの指摘にどう答えるだろうか。

第3に、教職教養の形成を担うはずの教育史教育の現状が把握できていないという課題である。これは、第1・第2で述べた、教育史研究と教育学が教職教養に十分向き合っていない懸念と関連している。教育史研究や教育学が教職教養のための教育史教育に十分向き合わず、見通しを与えてこなかったとすれば、現実の教育史教育は、教育史の事実をひたすら教えるだけになりがちである。教育史教育の担当者が、例えば、他の科目で教えていることは知らないが私が教えられるのは教育史の事実だけだ、後は学生が勝手に他の科目での学びと統合して実践に役立ててくれる、と考えているとすれば、それは認識が甘いと言わざるを得ない。これは、横須賀の言葉を借りれば、「なわばり無責任論」や「予定調和論」である³⁵⁾。また、かつて、子どもや授業の観点から教科の専門的知識を問わない教科専門の教員について、教職志望の学生たちはこの内容をどうして学ぶのかという疑問を無視して、専門的知識をどう使うかについて学生とともに考えようとしないう態度が指摘され、批判された³⁶⁾。さらに、2015（平成27）年12

32) 船寄俊雄「教育志研究者はなぜ教員養成を語らないのか」林ほか編、前掲注2、226～227頁。

33) 詳しくは白石崇人「教員養成における教育史教育」『広島文教女子大学高等教育研究』第2号、2016年、37～38頁。

34) 横須賀、前掲注21、100～101頁。

35) 横須賀薫『新版 教師養成教育の探究』春風社、2010年、46～47頁（初版は評論社、1976年）。

36) 石井潔「日常生活と専門的学問をつなぐものとしての教育」日本教育大学協会『会報』第92号、2006年6月、1～2頁（船寄編、前掲注18、218～221頁参照）。

月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」においても、教科の専門的事項を担当する教員に対して、教職課程担当教員としての自覚を得させるためのFDの必要が主張された。これらは教科専門教育に対する批判だが、現代日本の教育史教育はこの批判が自分に向けられた時に答えることができるだろうか。教育史教育は、自らの専門に閉じこもっていないか。教職生活において教育史をどう使うか、学生とともに考えようとしてきたか。

(2) 大学制度・教職課程における教育史の課題

大学制度・教職課程における教育史の課題は、極めて危機的な状況にある。2013年の教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」などに見られるように、近年、大学の人材育成機能が繰り返し強調される中で大学改革が進んでいる。少子化・教員数削減を背景とした国立教員養成大学・学部の定員削減や、附属学校・園の再編、県域・法人をまたいだ提携・合併の提案など、大学における教員養成の教育・研究をめぐる制度的状況は年々不安定になっている。こうした状況の中で、教育史教育・研究がおかれる状況も年々厳しくなっている。

とくに教育史教育は、教職課程制度改革の影響を受けざるを得ない。例えば、2017年11月の教育職員免許法施行規則改正によって、「教育の基礎的理解に関する科目」の必要事項「教育の理念並びに教育に関する思想及び歴史」として、教職課程における教育史教育の制度的基盤は一応維持された。これをもって、「教職課程における教育史の位置は、ほぼ無傷のまま残された」と評価する立場もある³⁷⁾。しかし、これまでの大学の具体的な事情を踏まえると、さらなる事態の悪化を危惧せざるを得ない。改正後の教育職員免許法施行規則によれば、一種免許状の場合、旧「教育の基礎的理解に関する科目」の必要事項3つに対して6単位だったところが、現行では「教育の基礎的理解に関する科目」の必要事項6つに対して10単位になった。つまり、最低単位数におさえようとする力が働くと、必要事項1つに対して2単位の科目を置くことができない事態に陥ったのである。従来進行してきた教育史または教育思想の単独科目廃止を助長することになりかねない。今後、免許法施行規則の最低基準を超えて教職課程を編成できる余裕や理念のある大学であれば、教育史の単独科目を残す道は残されているかもしれない。しかし、多くの大学（特に教員養成を付加価値や学生募集の具としてしか見ていない大学）では、不要視または軽視される可能性が高い。また、教育職員免許法・同施行規則の最低基準を「遵守」しようとする、教育史関連の科目は統合・整理・削減の対象になりやすい。そうになると、教育史教育は、他の科目や必要事項に関わる科目の一部に食い込んでいくしか、生き残る道はなくなるだろう。さらに、近年、大学再編が進行して、教育史のポストは現職教員の退職とともに削減され、教育史専門の講座や研究室を維持することすら難しい事態が広がっている。このような事態は、中小私立大学だけでなく、これまで教育史研究の重要な制度的基盤であった国立大学においても起こっている。まずはこの危機的・不安定な制度的課題を乗り越えなければならない。

教育史の厳しい現状は、「実践志向」の教育大学・学部改革の結果とみられる。今後、これまでのように政策の「実践志向」を批判することも必要だが、それと同時に、「実践志向」の中で教育史の居場所を探ることを試みる必要もあるのではないか。教職教養としての教育史という側面を実質的なものにできれば、「実践志向」の教員養成大学・学部においても教育史の役割を見出すことは可能なのではないか。教育史が教職教養として確立しないままに衰退していくこ

37) 岩下誠「教育史研究はどのような意味において「危機」なのか?」『教育史学会第62回大会発表要綱集録』教育史学会第62回大会準備委員会事務局、2018年、24頁。

とは、教職の専門性の知的基盤を衰退させることにつながる。そのため、教育史研究者・教育史教育者たちが、厳しい制度的状況の中にあっても、教職教養としての教育史を追究し、それによって教師の視野を広げ、その倫理的・専門的判断の質を高めて、教職の専門性の確立に貢献するようになることが、今、必須である。

おわりに

以上、教職教養の視点から教育史のあり方を探ってきた。「大学における教員養成」論争がなお続く一方で、情報社会・知識社会が著しく発展して、実践重視の教員養成改革や費用対効果・説明責任を動機とする教育政策過程が世界的に進み、教育学・教育史の存在意義が問い直されている。このような現状において、教職教養としての教育史というあり方を追究することは極めて重要なことである。教職教養としての教育史の確立は、学問制度や大学制度・教職課程における難しい事態の中で進めなければならない、容易なことではない。しかし、教職教養は、教職を遂行する上で視野を広げ、倫理性・主体性を高める専門的思考・判断の知的基盤であり、その知的基盤に基づいて思考・判断する態度である。教育史のもたらす歴史的知識や研究技能は、教育内部にいながらにして過去から教育問題を解説・再構成・批判して、よりよい教育実践や教職生活を作り出すための貴重な素材となり、教職教養のある振る舞いや態度の源泉となる。教職教養の視点は教育史研究・教育の発展に寄与するものであり、教職教養としての教育史が確立すれば教育学研究・教育の発展にも寄与することができる。学界は、直近の課題として、教職教養としての教育史の問題に積極的に取り組むべきだろう。

教職教養の視点は、教員養成・教師教育ではない他の立場からの研究・教育を否定するものではないし、様々な視点を受け入れる自由な学問制度の中でなければ、長期的には機能しなくなる可能性がある。その立場から、教職教養の視点を過度に強調することは慎むべき、という主張は理解できる。しかし、その前に教職課程から教育史の居場所がなくなってからでは遅い。

本稿では、教職教養の視点についてできるだけ詳細に検討したが、議論を尽くせなかったところがある。例えば、教員採用試験の試験区分としての「教職教養」の問題は問えなかった。試験区分としての「教職教養」における教育史は、主に、単なる思想家の名前や著書、制度の年代などの暗記知識である。このような教育史の知識は、大学でなくても教えられるものであるし、本稿の主張する教職教養とはその性質を異にする。また、本稿では、教職教養が教養として認められるために必要であると判断して現代教養論の成果を持ち込んだが、教職教養と一般教養との間には共通性だけでなく相違性もあるはずである。さらに、教育哲学における教育思想(史)教育の議論の成果を持ち込んだが、教育史と教育哲学との間にも議論の余地があるだろう。そして、教職教養としての教育史の内実も、今回ほとんど触れることはできなかった。教職教養としての教育史の議論はまだ突き詰められていない。今後、我々は、この問題について、議論を通して概念を鍛え、教育史教育の実践を通して具体的な内実を探り続ける必要がある³⁸⁾。

—平成31年1月25日 受理—

38) 本稿は、2018年の教育史学会第62回大会シンポジウムの準備に際して原案を練り、打合せおよび当日の議論を踏まえて完成させたものである。準備段階・当日の議論がなければ本稿の完成はなかった。大会準備委員会委員長および司会の木村元氏、司会の山名淳氏、提案者の米田俊彦氏、宮本健市郎氏、新保敦子氏、そして同じ指定討論者の岩下誠氏、前田晶子氏には厚く御礼申し上げる。また、当日のフロアからの提議やシンポジウム後にいただいた多くの方々のお言葉からも大いに刺激を受けた。何より、登壇の機会を与えて下さった教育史学会には感謝の意を表する。