

【原著】

教員養成における教育史教育

白石 崇 人

Educating History of Education in Teacher Education

Takato Shiraishi

はじめに

本稿は、現代日本の教員養成における教育史教育のあり方について考察することを目的とする。なお、ここでの「教員養成」とは、大学における初等・中等教員養成（幼稚園教員の養成も含む）を指す。また、「教員養成における教育史教育」には、教育史専門の科目に限らず、教職専門科目における教育史的内容の教育を含む。

日本の教員養成における教育史教育は、戦前から行われてきた。戦前の教育史教育は、師範学校第1学年に配当され、教育史→教育原理→教育法令・学校管理法→実地授業（教育実習）という教科教育の基本パターンの最初に位置づいていた¹⁾。1949年制定の教育職員免許法では、教育史は、「大学における教員養成」原則の下で教職専門の選択科目として設定された²⁾。戦後直後、大学における教員養成課程案の中には、教職専門科目としての教育史を第4学年に配当する案もあった³⁾。いつどのように学ぶかについて議論の余地はあるものの、戦前・戦後を通して、教育史教育は教員養成の中に確かに位置づけられてきたと言える。

しかし、今、教員養成における教育史教育の位置が問われている。1970年代以降、日本の教員養成政策では、それまでの一般教養の形成を重視する傾向が弱まり、実践的指導力を育成する傾向が強化されてきた⁴⁾。この傾向は、1987年の臨時教育審議会第2次答申において決定的になり、1989年の教育職員免許法施行規則の改正によって教職専門科目が概括的に表記され、例示されていた選択科目も削除された⁵⁾。1998年の教育職員免許法施行規則の改正によって、「教育の基礎理論に関する科目」の内容事項に「教育の理念及び教育に関する歴史及び思想」が明記されたが、教職課程に教育史単独の科目を設定するかどうかは各大学に委ねられた。

教員養成の時間・単位数には限りがある。養成段階で取り上げるべき問題が山積する現在においては、教育史教育を単独科目として維持するどころか、必修科目の内容事項の中に位置づ

-
- 1) 橋本美保「教員養成における教育的思考」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第23号、2014年、131～132頁。
 - 2) 北神正行「教育職員免許法の成立過程」TEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究』学文社、2001年、119～120頁。
 - 3) 北神正行「教育職員免許法「専門職制の確立」理念の具現化過程」TEES研究会編、同前、127～145頁。橋本美保「占領期における師範学校附属学校の自己改革運動」日本教育学会編『教育学研究』第70巻第3号、2003年、360～371頁。
 - 4) 山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年。
 - 5) 木村拓也「国立大学教育学部における教育学各分野の量的変遷」林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する』東信堂、2014年、117～119頁。

けることも容易でなくなる可能性がある⁶⁾。また、教員採用試験における教育史関係の問題は、教育哲学・思想関係の問題と同様に⁷⁾、思想家の名前や著作、法令名などの細かい知識を暗記して問うものが目立つ。採用試験にまったく関知しない教職専門科目を維持することは、今の大学（特に教員養成を重要視する大学）において容易なことではない。しかも、仮に教育史教育が暗記教育でよいとすれば、それこそ大学で教育する必要性が問われてしまう。今、教育史は、実践的指導力を育成する「大学における教員養成」原則の下で、いかに教育されるべきか問われている。教育史教育の問題は、教育史学者の存在意義に関わるだけでなく、大学における教員養成のあり方を探る上でも重要である。

教育史学会は、2015年の第59回大会（於・宮城教育大学）において、「教育史研究と教師の教養形成」と題してシンポジウムを開催した。このシンポジウムの問題意識は、実践的指導力の育成を中核にした現場主義的な教師教育政策を批判的に捉え、教職課程における教育史関係科目の軽視が「歴史的思考を欠落させた教師を輩出する事態」を招くと考えるところにある⁸⁾。教育史学会は、これまで教育史教育の問題をあまり取り上げてこなかったといわれているが⁹⁾、今改めて何をしようとしているのか。一方、教育史の隣接学会である教育哲学会では、1990年代末以降、教育史教育を含めた教育哲学教育をどうするかについて、検討が継続されてきた¹⁰⁾。教育史教育を考える時、教育哲学会の取り組みに学べることはないか。

以上の問題意識に基づいて、本稿では、教員養成における教育史教育のあり方について次のように検討する。まず、教育哲学会の取り組みを整理し、現代の教員養成の中に、教育思想史などを含む教育哲学教育をどのように位置づけるべきと考えられているか概観する。次に、教育史学会第59回大会シンポジウムに至る教育史教育に関する議論について、同学会のそれまでのシンポジウムにおける議論を踏まえながら検討する。最後に、教員養成における教育史教育の今後のあり方について、未熟な事例であるが、筆者の実践を提供して考察したい。

1 教員養成における教育哲学の「役立ち」の模索

(1) 現場・実践志向の教員養成改革に対して教育哲学は何をなし得るか

教育哲学会は、1997年以降、教育哲学そのものの矛盾として教員養成の問題を取り上げるようになり、2007年度から2009年度まで、特定課題研究助成プロジェクト「教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討」（通称「役立ち研」）を立ち上げた¹¹⁾。このプロジェクト

6) 平成27(2015)年12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」は、教職課程の見直しイメージとして単位表を提示している。この中で、教育史教育の位置づけは、従来よりも比重が軽くなってしまっている。例えば、一種免許状の課程には、「教育の基礎的理解に関する科目」10単位が設けられ、その中に「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」などの必要事項が定められている。これは、従来の「教育の基礎理論に関する科目」6単位と「教職の意義等に関する科目」2単位、「教育課程及び指導法に関する科目」の内容事項「教育課程の意義及び編成の方法」を合計して設定されているが、「各科目に含めることが必要な事項」が6項目になっている。6項目を10単位で設定するという事は、各項目2単位ずつ設定することができないということである。内容項目は、特別支援教育や地域連携などの様々な教育課題に対応するために増えているが、このことは「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を取り上げることが益々難しい事態を招きかねない。

7) 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003年、25～26頁。

8) 「シンポジウム」『教育史学会第59回大会発表要綱集録』宮城教育大学、2015年、10頁。

9) 船寄俊雄「教育史研究者はなぜ教員養成を語らないのか」前掲注5)、225～239頁。

10) 林ほか編、前掲注5)。

11) 林ほか編、前掲注5)。

トの集大成が、林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する』（東信堂、2014年）である。本稿では、教育哲学会の議論を代表するものとして『教員養成を哲学する』を位置づけ、現段階での到達点を素描することにした。

『教員養成を哲学する』は、序論によると、次のような問題意識から刊行された¹²⁾。この本は、今日の教員養成改革が持つ「原理的な考察の層を薄くしようとする傾向」に対する危機感に基づいている。そして、教育哲学分野の自己保存欲求を越えて、教員養成において教育哲学が何をなし得るかという問いに向き合うことを目指した。この問題意識を支えるのは、現在の教員養成改革の方向性は1971年の中教審答申以来のものであり、現場主義による教員の指導力を問題にして長期間の養成課程を要請するものだという現状認識である。「実践」志向の教員養成改革や現場主義と応答する教育学にはすでに長い歴史がある。これまで提案・実行が繰り返されたにもかかわらず、目標と現実の距離が埋まらないのであれば、「実践」志向自体を問い直すべきではないかと問いかけた。次々と新たに生じる教育問題に向き合うには、対処療法だけでなく、事態の背景を深く分析する洞察力・思考力や、未知の状態に臨機応変に対応する省察が必要である。教育哲学は、そうした思考を涵養することに寄与できる。また、教育哲学は、教育とは何かを原理的に問う教育学の分野であると同時に、教育現場で悩み自省する際に必然的に抱え込む思考のあり方であって、大学教員だけのものではない。教育哲学は実践的指導力の対立物ではなく、その基礎になり得る。このことを教育哲学の外部に発信したい。『教員養成を哲学する』の第Ⅰ部は、以上のような問題設定に基づき、小学校・中学校・高等学校・教職大学院の教員が教育哲学をどのように取り扱っているかを問題にしている。第Ⅱ部は、近年の教育哲学における教員養成の語られ方や国立大学教育学部における教育学各分野のシェア率の変化、教育哲学に対する学生の期待、教育哲学教育による学生の変化に注目して、教員養成の教育制度と教育哲学の学問制度との関係を問題にしている。第Ⅲ部は、日本の教育哲学研究・教育史研究の動向、およびアメリカ・ドイツ・フランスの教育哲学の動向から、教育哲学が教員養成にどのように向き合ってきたかを問題にしている。そして最後に、編者4名による「これからの教員養成のために」と題した座談会が収録され、教育哲学の立場からの教員養成に対する提言をまとめている。

教育哲学会は、1957年の創立以来、政治からの距離をとる「中正の立場」を意識してきたが、1970年代以降、教育現実や教育政策に対するアプローチを検討し始め、1990年代には国家の教育政策と「真」なる教育とを対置させる二項対立図式の発想から脱却を試みるようになった¹³⁾。また、1990年代末以降は、戦後の教員養成における理論と実践との対立を克服しようとして、教育哲学者もまた教育実践者であるという自覚に基づき、自らを批判的に問い続けている¹⁴⁾。1980年代には、教育哲学が教育現実から遊離していると考えられる思考枠組みを問題視し、1990年代には、臨床知の観点やポストモダン思想によって教育学の有用性・操作性の論理を近代的なものとして批判しながら、特に1990年代後半以降、教職科学・政策科学・臨床的配慮によって実効性を得ようとしてジレンマに陥ってきた¹⁵⁾。近年、教育哲学の主流は、教職に対する意志に関わる〈鼓舞する教育哲学〉から、リフレクションや教員養成概念・制度の再検討、教員養成

12) 下司晶・山名淳・古屋恵太・林泰成「イメージ先行の教員養成改革の前に」林ほか編、前掲注5）、4～13頁。

13) 岡部美香・小林万里子・日暮トモ子・藤井佳世「教育哲学は教員養成とどのように向き合ってきたか」林ほか編、前掲注5）、191～209頁。

14) 岡部ほか、同上、197～199頁。

15) 古屋恵太「教育哲学者は自らの研究の「役立ち」をどのように考えてきたか」林ほか編、前掲注5）、210～224頁。

制度の設計に貢献しようとする〈観察する教育哲学〉へと移行してきている¹⁶⁾。『教員養成を哲学する』は、これらの流れの中で、教員養成における教育哲学の有用性を議論した研究成果である。

以上のように、教育哲学会は、現在の実践志向の教員養成改革によって、教育哲学の役割が益々希薄化していると捉えている。そして、それを教育哲学自身の矛盾として引き受け、新たな役割を見出そうとしてきた。そこには、教育とは何かを問う原理的思考や、問題背景を分析したり臨機応変に対応したりするための洞察・省察の重要性が述べられ、それらを教育哲学教育によって涵養し、教師の実践的指導力の基礎を作り出そうという意気込みが示されている。

(2) 教員養成における教育哲学教育に対する期待とその応答

国立大学教育学部における教育学諸分野の教官数・シェア率、および東京大学の卒業論文・修士論文の専門分野の推移を見ると、特に「教育哲学・歴史」分野は、教育職員免許法第6条の改正に伴って著しく衰退してきた¹⁷⁾。教育哲学（教育思想史）に関する科目を学生が履修する動機の多くは、選択必修科目であるからという消極的なものであり、教育哲学教育の機会を担保するには制度上の位置づけが不可欠である¹⁸⁾。現在の教育哲学は、臨床化や批判的思考力の養成に特化し始めている。しかし、それらをすべて教育哲学に委ねると、結局のところ伝統的な〈理論－実践〉図式に閉じ込められるおそれがある¹⁹⁾。そのため、戦略的に他の教育諸学と連携しながら自らの特性を発揮できる方法を模索するような、「戦略型教育哲学」が必要である²⁰⁾。また、教員養成における教育哲学の意義を認めるには、教育哲学者が学生に対して真剣に教育実践を行っている事実や、小中高の教員が熱心に新しい見識を求めたり、教育とは何かと古典を手にしたりにしている事実を直視する必要がある、より根本的には、教育哲学（理論）が教育現場（実践）に役立つかという問いを相対化・無効化する必要があると言われている²¹⁾。

『教員養成を哲学する』では、学校教員から教育哲学に対する次のような意見が出された²²⁾。「現在の学校教育制度を成立させている思想を否定するような哲学的思考」は、教育実践者にとって有用とはみなされないだろう。教育哲学がただの思想体系の知識ではなく「自明を批判的に吟味しようとする実践者自身の哲学的思考」の過程であり、「現代の教育の在り方の根拠を提供し、より意義を強化する思想」や「教育実践をより実効的にする思考の過程」であるならば、教育実践者に許容されるであろう。また、実践者が子どもたちと自分の教育実践に誠実であろうとするならば、教育哲学の知見や洞察によって、個人的な経験を越えた参照点から自身の教育観・子ども観を鍛え上げることには意義がある。学校教員は、このように教育哲学の「役立ち」を考えた。2010年度に新潟県の小中学校教員175名に対して行われた「学校現場における教育哲学の意義」に関する調査によると、教員が期待する教育哲学と実際に大学で教えられた教育哲学との間にある違いが明らかになった²³⁾。大学の教職課程では「歴史上に名を残す哲学者や思想家が提唱したもの」が教えられているが、小中学校教員はその必要性をあまり感じて

16) 山名淳「学問システムと教育システムの間で揺らぐ教育哲学」前掲注5), 80～99頁。

17) 木村拓也「国立大学教育学部における教育学各分野の量的変遷」前掲注5), 100～123頁。

18) 下司晶・木村拓也・奥泉教司「学生は教育哲学に何を求めるのか」林ほか編, 前掲注5), 124～150頁。

19) 古屋, 前掲注15), 222頁。

20) 松浦良充「戦略型教育哲学と教員養成」林ほか編, 前掲注5), 240～247頁。

21) 古屋恵太・山名淳「今こそ伝統的な〈理論／実践〉論議の有用性を問い直すとき」林ほか編, 前掲注5), 184～190頁。

22) 中橋和昭「小学校教員にとっての教育哲学」林ほか編, 前掲注5), 20～26頁。

23) 林泰成「教員は教育哲学に何を求めるのか」林ほか編, 前掲注5), 59～71頁。

いない。一方、教員たちが教育哲学に期待するのは、「教育全般に関する原理的な考え方」に加えて、「人間の生き方」や「人生観や世界観」、「教育事象の分析」などの学びであった。

現在、分権化の進展に伴って、現場なりに政策を解釈して組織的に取り組むことが期待されている。教職員は今後、政策内容やその背景、児童生徒やその集団の特徴、および学校の物的・人的条件などを解釈する際、独善に陥らないように、開かれた場で多くの人と思考・議論して、お互いに教育観や実践を磨くことが益々重要になる²⁴⁾。過去には、「対話を許さない、または対話らしきものはあっても独善的に自らの正当性を主張するだけの教育哲学」が存在した²⁵⁾。しかし、哲学が生産的な懐疑・批判を進め、相手の主張に耳を傾け、相手の状況を暫定的に受け入れる営為であるとすれば、哲学教育は、生徒・保護者・教師間での対話を成立させる道を開くだろう²⁶⁾。今後の教育哲学には、教育現場における対話を支える役割が求められている。

教職志望の学部生たちは、教育哲学（特に教育思想史）の授業に対して、どのような期待をしているか。学部生たちは、教育哲学の授業に対して反省的思考や教育観の成長などの「役立ち」を期待しており、その「役立ち」を実感できる要因は、授業内容の理解が深まったかどうか大きく規定される²⁷⁾。2008年度に行われた学部生レポートの分析結果によると、教育哲学（教育思想史・外国教育史）の授業は、学生が自らの思考を「教育を受ける」側から「教育を行う」側に転換させたり、教育思想・方法の歴史性などを把握することによって自分の教育観を相対化して複眼的思考を可能にしたり、教師像の模索に進めたり、自分の教育経験を掘り下げて省みたりして、学生の教育観の広がり・深まりを進めた²⁸⁾。教育哲学の授業が学生の期待に応えるためには、学生の教育観の変化を促す必要がある。学生が入学前から有している一定の教育観を規格統一することはできないため、授業では、各学生がそれぞれ教育観を省察の出発点として意識化・主題化することが重要になってくる²⁹⁾。また、教員養成の高度化を目指して教員としての自己理解や教育の理解を十分にするためには、現場という「内部」にいる教員として、社会構造・教育行政・教育実践を異化して捉え直すための「外部」の視点をあらかじめ備えることができるように、教職に関する〈異物〉と接触するような教員養成課程が必要である³⁰⁾。教育哲学は、経験的事実や古典的テキストから出発して、教育現実の背後にある原理や価値を考察し、理解範囲を超えた観点を自分のものにして自己変容を促すような「難解さ」を有するために、自ら考える教員の育成にとってむしろ不可欠であるという主張もある³¹⁾。

教育哲学の意義は、学部段階の教員養成に見出されるだけではない。何をどのように教えるかという問題には価値判断や規範の問題が含まれるとともに、専門性や独自性を主張すればそれだけ自らの営みを反省する作用が必要になるため、ますます教育哲学は重要になる³²⁾。林泰

24) 力間博隆「中学校教員にとっての教育哲学」林ほか編、前掲注5)、27～34頁。

25) 下司晶・木村拓也・奥泉敦司「学生は教育哲学に何を求めるのか」前掲注5)、149頁。

26) 犬飼俊明「高校教員にとっての教育哲学」林ほか編、前掲注5)、35～42頁。

27) 下司晶・木村拓也・奥泉敦司「学生は教育哲学に何を求めるのか」林ほか編、前掲注5)、124～150頁。

28) 下司晶・奥泉敦司「教育哲学は学生の教育観をいかに成長させるのか」林ほか編、前掲注5)、151～182頁。

29) クラウス＝ベーター・ホルン「ドイツにおける教員養成と一般教育科学」林ほか編、前掲注5)、248～262頁。

30) 古屋恵太・山名淳「今こそ伝統的な〈理論／実践〉論議の有用性を問い直すとき」林ほか編、前掲注5)、190頁。山名淳「学問システムと教育システムの間で揺らぐ教育哲学」林ほか編、前掲注5)、80～99頁。

31) 下司晶「未来を担う教員を育成するために」林ほか編、前掲注5)、74～79頁。

32) 林泰成・下司晶・山名淳・古屋恵太「提言 これからの教員養成のために—結びに代えて（座談会）」、林ほか編、前掲注5)、309～310頁（林の発言部分）。

成は、学説紹介に終始してきた従来の教育哲学者のあり方を自省しながら³³⁾、日常の言葉で日常の出来事を哲学することができるようになって始めて、教育実践の中で生きて働く哲学の営みを感じられるのではないかと考えて、教員入職後のキャリアデザインにおける教育哲学の可能性を示唆した³⁴⁾。また、成田喜一郎は、教職大学院における「理論と実践の融合」は、大学と学校現場との架橋・往還によってしか到達することはできず、講義と実習との往還において、哲学はケースを読み解いて意味づける上で重要な意味を持つと述べた³⁵⁾。

2 教育史学会大会シンポジウムにおける教育史教育の問題

1956年、教育史学会は、教育史研究を「現実の実践を指導する科学」として再出発させるために、「教育史の研究が教師の教養と一般学術文化の進展とにどのような意味をもち、どのように位置づけられるか」などの問題に言及して創設された³⁶⁾。しかし、教育史学会の大会シンポジウムでは、教員養成における教育史教育の問題を直接取り上げた事例はそれほど多くない。船寄俊雄によると、学会員にとって、教育史学会は「煩わしい」日常から離れられる非日常の場所であり、その結果、日常的な教員養成の仕事がほとんど語られない場所になっていたという³⁷⁾。教育史教育の問題を主に取り上げたシンポジウムは、管見の限り、第18回(1974年)「教員養成のための教育史教育の問題点」、第20回(1976年)「私の教育史教育—教育内容の構成について」、第21回(1977年)「教育史的認識をいかに形成するか」、第37回(1993年)「教育史教育と研究のあり方をめぐって」、そして第59回(2015年)「教育史研究と教師の教養形成」の5回である。ここでは、1970年代と1993年の議論とをそれぞれ整理した後、2015年の議論を検討したい。なお、「はじめに」で整理したように、1970年代は教職科目の大括り以前の時期であり、1993年は免許法施行規則に例示された選択科目の削除以後の時期である。

(1) 現実の教育問題や学生に応じた教育史教育の模索—1970年代

1974年のシンポジウムは山田昇・志村鏡一郎・石川松太郎の報告によって、1976年は寺崎昌男・安川寿之輔・松島鈞の報告によって、1977年は佐藤秀夫・多賀秋五郎・宮澤康人の報告によって進められた。この時の様子は、それぞれ翌年に活字化されている。以下、活字化された各報告に基づいて、1970年代に議論された主な教育史教育の論点を整理する³⁸⁾。

志村鏡一郎によると、先人たちが主張していた教員養成における教育史教育の有用性は、次の3つに整理できる。第1は、過去の偉大な教育思想家・教育者の思想や行動を学び、それらを通して、教職に対するプライド(教職意識)を喚起することである。第2は、これまでの教育の経緯・原因を理解することを通じて、「こんにちの教育問題の、よりの確な把握と、将来の教育に対する、視野の広いパースペクティブ」を形成することである。第3は、学校教育の内容・方法の歴史に注目させて、教師の日常実践により深く関わらせることである。これらは

33) 林泰成「学校現場で教育哲学はどのように生きているのか」前掲注5), 16~19頁。

34) 林泰成「教員は教育哲学に何を求めるのか」林ほか編, 前掲注5), 70頁。

35) 成田喜一郎「教職大学院の教育研究における「哲学」の可能性」前掲注5), 43~58頁。

36) 「学会の沿革」教育史学会 HP, http://kyouikushigakkai.jp/about/about_1, 2015.11.17参照。

37) 船寄俊雄「教育史研究者はなぜ教員養成を語らないのか」前掲注5), 226~227頁。

38) 以下、次を参照して整理。「シンポジウム：教員養成のための教育史教育の問題点」『日本の教育史学』第18集, 教育史学会, 1975年, 123~139頁。「シンポジウム：私の教育史教育—教育内容の構成について」『日本の教育史学』第20集, 教育史学会, 1977年, 130~146頁。「シンポジウム：教育史的認識をいかに形成するか」『日本の教育史学』第21集, 教育史学会, 1978年, 91~114頁。

相互に密接に関連し合っていると考えられた。1970年代の教育史教育の議論は、おおよそこのうちの第2の有用性を自明のものとして進められている。すなわち、教育史教育の目的は、過去の教育の経緯を学ぶことを通じて、現在の教育問題を的確に把握するとともに将来の教育に見通しを立てることができるような、思考力・活動力・教職教養・教育史的教養などを形成することとして語られた（志村鏡一郎・松島鈞・多賀秋五郎など）。このような歴史上の教育問題と現代の教育問題とを関連づけた教育史教育論に対しては、シンポジウム報告を見る限り、異論は見当たらない。

1970年代の議論の背景にあった問題意識は、大きく4つに整理することができる。第1に、戦前の師範学校では教育史が教職教養として明確に位置づいていたが、戦後に選択科目になったために教育史を全く学ばないで教員免許状を取得するケースが多くなってきたという問題意識である。この問題は、主に1974年に取り上げられた。これに対して、教育史の必修化を求める声（多賀）もあったが、むしろ単なる必修化には反対または保留する声（山田昇・梅根悟など）が多く上がった。特に山田昇は、必修化でない方向性として次の3つを示した。第1に、教職の専門性を裏付ける教職教養を検討する中で教育史教育の目的・意義を解明し、その上で細分化した教育史研究を集約して、「系統的な教育史のミニマムエッセンシャルズ」を確定することである。第2に、教育学諸分野や他の学問と連携して、「総合科目的な教育史教育」を展開することである。第3に、教育原理の再編成と教職選択科目の体系化とによって教育学関係科目を総体として再検討し、他の教育学諸分野の教育史的内容を総合しながら「チームとしての教育史教育」を追究することである。教育史教育のあり方を変えるためには組織的活動が必要である、という主張は、倉沢剛の発言にも見られた。

第2に、最近の学生の知識・能力などの傾向に対応するには、従来のような「総花的通史」（寺崎昌男）や研究者の研究成果そのままを提供するような細分化・個別化された講義では通用しないという問題意識である。この問題は、1974・76・77年にわたって議論され、「学生の教育を受ける権利」に基づく教育史教育が提唱された（寺崎・佐藤秀夫）。これは、当時の学生の能力・趣向分析だけでなく、当時進行していた大学教育の大衆化・専門教育化の状況や、立教大学における学生の要望を受けた科目「近代教育史Ⅰ・Ⅱ」の新設という事態に基づいた提案であった。この提案は、学生の教育を受ける権利は研究者の研究の自由に優先されるという立場を導いた（寺崎・佐藤・二見剛史）。そして、1976年には、自分の研究関心・成果を「ありのままさらけだしながら」学生に提供していると報告した、安川寿之輔に対する厳しい批判を生んだ。

従来の概説的通史による教育史教育は、過去や外国の学校などをイメージできない想像力の貧困や史料の読解力不足などのような、当時の学生の現状と不適合を起こしていた（志村・寺崎など）。そこで、教育史教育の内容を学生の関心や現在・将来の教育問題と結びつけて、取り扱う時代・地域・課題等を限定して教える、問題史教育の必要性が主張された（志村・石川松太郎・竹田正直など）。問題史教育においては、現代の問題に結びつけやすい近代教育史が重視された。ただし、近世以前について、今気づいていない重要な問題を発見するため（石川）や、懐古趣味にならないように「人間の問題」という次元で扱っていくこと（岡田正章・結城陸郎）を主張する者もあった。一方、1976年には、通史教育の再評価が行われた。特に、比較的限られた時代や事柄を歴史的な文脈や相互関連のなかで捉える「問題史的通史」の必要性（寺崎・佐藤）や、人類史として教育の歩みを学ぶにあたって通史的扱いを重視すること（松島）が主張された。1977年には、通史教育が教員採用試験に役立ったり（志村）、母校史学習に役立ったり（梅根）するという主張や、「通史的な展望のない個別史はあり得ない」という主張（土屋忠雄）が現れた。また、通史は、教科書としてではなく、全体の見通しを立てる研究書として必要だ

という主張もあった（佐藤秀夫）。そのほかに、演習的・実地的教育について、史料の調査・分析方法の訓練や地方教育史の調査（石川松太郎）、教育史的なものの見方や学習方法を身につけること（望月久貴）、将来教育史教育に従事する大学院生に対する教育実習（竹田正直）の必要性が主張された。

問題史的通史教育に対する大学教員の取組姿勢については、個別研究を進める研究者としての戸惑いや苦しみを吐露する者もあったが（渡部学）、多くの者は問題史的通史を描くことを自分の問題として位置づけようとした（石井正司・松島など）。この立場からは、寺崎昌男や佐藤秀夫、宮澤康人が言を尽くしている。寺崎昌男は、次のように述べた。自分の専攻領域外の先行研究や史料を参考にして問題史的通史を描くことは苦しい仕事であるが、授業準備を通して、通史や研究水準の判定・鳥瞰図を得ることができ、教育には研究としての一面もある。また、この苦しみは、現代の大学において「研究と教育の一体性」理念がア・プリオリに成立する条件が失われ、かつ学生の教育を受ける権利を保障する必要があるため、現代の大学教師が「当然引きうけねばならない要請」である。また、佐藤秀夫は、次のように主張した。教師教育に最小限必要な教育史認識は、単なる思弁では明らかにならない。そのため、教育史教育の実践経験の集約や教育史教育の授業研究・授業批判が必要である。これらは研究の深化などにもつながる。研究成果が増えて先行研究が集約困難な現状を踏まえれば、今は教科書編述よりも、必要な史料を選択・配列して教材集を作る必要がある。さらに、宮澤康人は、新しい個々の史実を発掘する教育史研究とその研究成果を系統づけて整理する教育史学とは本来異なった種類の仕事であるという教育史「学者」待望論を批判して、研究者から自分の個別研究の位置づけをする責任を免除しようとすることに反対した。

1970年代の議論に見られた第3の問題意識は、学生の教育史認識の形成過程を明らかにするには、研究者自身の教育史認識の形成過程が参考になるのではないかという意識である。特に1977年には、教育史研究を検証するものとしての教育史教育のあり方や教材研究としての教育史研究のあり方について（佐藤）や、現状を過去の発展した形態と捉えるのでなく時代状況の中で史実や概念の意味内容を把握すること（宮澤）など、教育史教育・研究にまたがる論点を導き出している。しかし、1976年までの主要な問題であった学生の教職教養形成の問題は十分議論されず、研究者がどうすべきか、という議論に収斂しがちであった。

第4の問題意識は、教育史教育の対象を拡大すべきという意識である。1977年には、教育史の新たな「読み手」の形成を意図して、教育史的認識の形成という問題は学者や教師・学生だけでなく、普通の親や一般市民、教育行政関係者にとっても重大な問題であるという主張が出た（宮澤）。すでに1974年に、教育史教育は、教員養成だけでなく、人間理解や普遍的な世界への関心を突き詰めることにつながるはずだという主張（斎藤正二・岡田・結城）はあった。

以上のように、1970年代の教育史学会シンポジウムでは、問題史的通史の教育によって現代・将来の教育問題の把握・解決に役立つ力量を形成するべきであるという教育史教育の役割について、おおそ共通認識が形成されたと思われる。このような教育史教育を実現するためには、教育史教育に携わる大学教員が、研究の自由の制限や個人の研究能力の限界からくる苦しみを乗り越え、教職教養の形成に資する教職科目の総体的再検討に取り組み、かつ大衆化・専門教育化の進む大学の現状や学生の教育を受ける権利に応じた教材研究を進めていく必要があった。教育史教育改革の成否は、教育史教育を担う大学教員がこの苦しみにどう向き合うかにかかっていたとも言える。しかし、問題史的通史の実現は研究者個人の問題に収斂されがちであり（松島・佐藤など）、教育史教育・研究の有用性に関する関心は、教職教養の形成に限らない方向に向き始めていた。その後約15年、教育史学会は教育史教育をシンポジウムの中心問題にしなかった。

なお、これらの議論には、1970年代特有の時代条件が強く働いていたと思われる。1974年の議論で、梅根悟は次のように述べた。現場教師は日々授業に悩んでいるので方法論史を必要とし、組合において政策・制度に対する運動に積極的に参加しているので政策史・制度史を必要としている。そのため、方法論史・政策史・制度史を統一・一体化して教育史カリキュラムを考える必要がある。梅根はこのように教育史教育の必要性を述べた。しかし、この論理では、組合運動が下火になれば、政策史・制度史教育は正当性を失ってしまう。また、学生が教育する権利に基づく教育史教育の必要を示す事例として寺崎が繰り返し紹介した立教大の教育史料目新設は、当時の激しい学生運動の成果であった。これも、学生運動が下火になればよりどころを失ってしまう。すでに当時、組合運動・学生運動がともに縮小・冷却傾向にあったことは、以後これらを前提にした教育史教育の問題が議論されなくなった背景として見逃せない。

(2) 教員養成を超えた教育史教育の可能性—1993年

1993年の議論は、斎藤新治・山田昇の司会によって、片桐芳雄・対馬達雄の提案に基づいて行われた。1994年に活字化されたシンポジウム報告によると、1970年代に比べて、1993年の議論からは新しい特徴として主に次の4つを見出すことができる³⁹⁾。

第1に、1980～90年代の新たな社会動向を踏まえて、教育史教育の内容を供給すべき教育史研究のあり方を「反省」する必要があるという問題意識が現れた。その前提には、1980年代の「世界史的大変動」や、「革新勢力」の衰退による戦後教育学の行き詰まり、「大きな物語」の崩壊に伴う新しい枠組みへの渴望、教育職員免許法・修士課程制度の変化、教育史の読み手の拡大、イギリスにおいて教育史講座の欠員が「プラクティカルな技術的な性格をもつ教育学」で置き換えられたこと、権力（国家）対反権力（国民）という構図では読み解けない問題（生活）や学校外教育に対する関心の高まり、「教師のための教育学」から「教育者のための教育学」へという主張の登場、制度史・運動史に代わる社会史的な教育史研究の増加、留学生の増加や国際化の進行などの新しい社会・研究動向があった。ここで注目すべきは、教育史教育・研究を反省した先に、「単なる職業教育のみならず、教育の教養の形成にも直結する存在理由のあることを明らかにすること」を期待していた点である。教育史教育の問題は、教員養成（職業教育）の文脈から距離をとって議論されようとしていた。

第2に、学生の「教育史離れ」について、1980～90年代の学生の傾向に注目して説明が試みられたことである。すなわち、同時代の様々な教育病理を背景にした、学生の均一化や大学のレジャーランド化、学生の討論能力の不足、おしゃべり症候群、教育・教職への関心の減少、優れた教師よりも普通の教師の生活を知りたがる傾向、実利志向、学校教育以外への進路拡大などが指摘された。特に、対馬達雄は、教員採用試験における教育史関係の出題比率の低下や簡単な出題内容という現状が、この傾向を助長していると指摘した。これらの学生を取り巻く状況に応じるために、教育史研究者には、教育内容に学生の多様な興味を包摂した上でそこに研究者の研究関心をどう意識的に注ぎこむか（対馬）や、自分が何のためにどのように教育史研究に取り組んでいるか（山田昇）について考えていくことが求められた。

第3に、教育史教育の目的・内容論の深化・拡大である。目的論としては、現実を批判的に見て個別の現実問題を分析・把握する思考形式の形成（対馬）や、歴史的現実に対する切り込みを通じて教育現実・現場の諸問題に対する思考の道筋を提示すること（対馬・上沼八郎・片桐芳雄・山田）、教育事象の経緯・特徴をつかむことによって歴史的感覚ないし「事実」の歴

39) 以下、「教育史教育と研究のあり方をめぐって」『日本の教育史学』第37集、教育史学会、1994年、226～240頁を参照して整理。

史的被規定性を学ぶこと（対馬）が指摘された。内容論としては、教育実践や教育運動の歴史的遺産よりも社会史的な研究関心を取り入れること（片桐）や、読書指導を含めた主体的な「知」の獲得のための基礎的訓練（対馬）、地域の文化と歴史を教育史的に実体験させる工夫（二見剛史）、資料収集・分析によって課題解決の糸口を見つける能力に関わる「現状分析の能力の訓練」（竹田正直）、学生が自分たちの問題として自分で探求していく体験（森透）を提供することが主張された。また、教育史が規範・理念の歴史として教育されてきたことを批判的に捉え（森田尚人）、教育の歴史的事実の中から理念史を吟味して問い直すために「教育史の事実が持っている教育力」に注目することを主張する者（山田）もあった。

第4の特徴は、教職科目における教育史教育の位置づけに関する議論である。特に、片桐芳雄は、教育職員免許法による教育学・教育史の制度的支配（または保護）状態を指摘した。そして、1989年の免許法改定によって教職科目に教育史を特に置く必要がなくなった今、教育史専門の講義にのみ教育史研究の存在根拠を求めるとき、研究そのものの衰退を招くだろうと述べた。衰退を避ける手段としては、「教育の本質及び目標に関する科目」などの内容を歴史的視点から構成したり、教育史研究者がその専門性を生かして教職科目に積極的に関わったりすることが主張された（片桐・対馬）。ここで注目すべきは、教職科目における教育史教育という枠にこだわらない考え方が展開された点である。特に、対馬は次のように述べた。教育史は、学校教育主体の枠組みをこえて、「市民的」教養の側面を包括した多様な教育領域で活動する人々の教養科目たる意味をもちうるし、むしろその意味を強調すべきである。教職枠の急激な減少という現状においては、学校教育中心の教育史認識の枠組みから脱却することが求められている。このように対馬は、教職科目という枠を超えて教育史教育を考えようとしていた。

以上のように、1993年の議論では、1980～90年代の状況を反映して、教員養成に対するこだわりが薄れ、学校中心の枠組みから脱却して市民的教養を形成するような教育史教育のあり方が模索された。その際には、教員のための教職教養形成に資する教育史教育を目指した1970年代の議論枠組みが、教職教養に限らない市民的教養形成に資するという枠組みに援用されていた。このような「ずらし」が生じた背景には、教育学・教育史研究の関心が学校や教員養成の外に向けられたこと、学生の教職離れ、教員採用数の減少などの変化に対応せざるを得なかった論者たちの立場がある。この「ずらし」は、教育史教育の有用性の範囲拡大をもたらしたが、その一方で、教員養成における教育史教育の有用性の問題を周辺化したように見える。

(3) 教職教養の形成役割に対する再注目—2015年

2015年のシンポジウムは、提案者を船寄俊雄・岩田康之・山崎洋子、指定討論者を前田一男・遠藤孝夫、司会を佐藤幹男・佐藤哲也が務めた。このシンポジウムの課題意識は、先述の通り、現場主義的な教師教育・教員養成政策によって歴史的思考を欠落させた教師が輩出されてしまう可能性を問題視して、教育史研究が教師の教養形成にどのように貢献すべきか問い直すことにあった。2015年の議論は、第59回大会発表要綱集録と当日配布資料によると、従来と比べて主に次のような3つの新しい傾向を持っていた⁴⁰⁾。

40) 以下、次を参照して整理。『教育史学会第59回大会発表要綱集録』宮城教育大学、2015年、10～17頁。船寄俊雄「教師の教養形成の視角から考える教育史研究の課題（要旨）」当日配布資料。岩田康之「教育史研究と教師の教養形成—東アジア、主に中国メインランドの教師教育カリキュラムから」当日配布資料。山崎洋子「教育史研究と教師の教養形成—イギリス教育史家の省察に学ぶ」当日配布資料。前田一男「教育史研究と教師の教養形成」当日配布資料。遠藤孝夫「教育史研究と教師の教養形成」報告へのコメント」当日配布資料。

第1に、「教師の教養形成」に対する教育史の有用性について、論点整理が行われた。すなわち、教育史は、教育改革・政策の問い直しや、教師の教育的信念、カリキュラムの自律的組織能力を育む歴史的認識・思考力を育てたり（山崎洋子）、自校史編纂を通して地域に対する愛着や自校の教育実践を確認して自己省察を進め、ひいては教育の本質と教職アイデンティティを確認したり（前田一男）、教育上の識見や人格の涵養を助けたりする（前田）と述べられた。また、今はまだ、「教師の教養形成」における教育史の有用性を問う段階にないと主張する者もあった。そもそもこのテーマを議論するには、教職教養として教師が「役に立つ」と実感できる教育史の研究（船寄俊雄）や、「教師の教養」の概念規定（遠藤孝夫）、教育史教育に関するそもそも論（遠藤）、教員の生涯発達にかかわる教師教育の観点から「教師」概念の抽象性を見直して段階的に議論すること（前田）が不足しているというのである。

第2の特徴は、教員養成に対する教育史学会・教育史研究者の消極的姿勢が批判されたことである。まず、教育史学会が教員養成における教育史教育の意義を語ってこなかったこと（船寄）、イギリスにおいても教育史家が教育史の有用性を政策決定者に知らしめられなかったこと（山崎）が指摘された。このような姿勢は改められるべきであり、そのためには、教員にとっての教育史教育の有用性を明らかにすること（船寄）、教育史の編纂・自己省察や教育の本質の明確化、教師のアイデンティティの確認によって教育史の信頼回復に努めるべき教育史家の責務を自覚すること（山崎）、教育史研究者が教授者・教師教育者として自覚すること（前田）、教育の基礎理論に対する教育史研究の独自性を学会で総力を挙げて熟考すべきこと（遠藤）が求められた。具体的には、教育哲学会の取り組みを模した教育史学会版「役立ち研」の立ち上げ（船寄）、教師と教育問題を共有した教育史研究の推進（船寄・山崎）が提唱された。人間・人格形成としての教員養成に果たすべき教育史教育の役割を考える必要があると主張する者（遠藤）もあった。

第3に、日本国内だけでなく、外国（中国・イギリス）の教員養成における教育史教育・研究の立ち位置について紹介された。岩田康之によると、中国（北京政府の統制下にある中国メインランド）では、「師」としての人格的要素の強い教師教育をめざすカリキュラムが編成され、師範大学では、専門科目だけでなく全学共通の一般教育や非教員養成系の教職教育においても、教育史専門の科目が設けられている。また、世界的な教育研究の動向を中国古来の教育思想と折り合いをつけるように翻案する傾向が強く、教育史専門の科目以外でも歴史的な教育理念・学説が相当扱われている。2011年公示の教育部の教師教育課程標準では、「正しい教育観を持ち相応の行動をとる」目標を達成するために、「学校教育の歴史・現状・発展を知り、素質教育の理念に賛同し、教育改革を理解し、それに参加する」ことが求められていた。イギリスでは、山崎洋子によると、1870年代以降に歴史的教養を含む教師の専門性を形成する上で教育史が重視されていたが、1970年代以降に実践志向の教員養成・教師教育政策が進むにつれて教育史の意義が厳しく問われていった。また、元連合王国教育史学会長のオルドリッチは、現状は「教育史撤退の状況」であり、そこから脱却するには「歴史学の強化」と「教育実践及び教育政策に関する教育史の有用性の真価の進展」を図ることが必要であると主張したことが紹介された。このように、中国では教育史が教員養成課程に明確に位置づけられており、イギリスでは実践志向の教員養成政策によって教育史の有用性が厳しく問われていることが明らかにされた。

シンポジウム後半の質疑応答については、十分な資料がないため、詳細な分析は2016年度刊行予定のシンポジウム報告を待ちたい。ただ、当日の質疑応答で、筆者（白石）の質問が2件取り上げられたため、その質問概要と意図のみ記しておく。一つは、教育史学会版「役立ち研」

(船寄) はどのようなスケジュールで組織されるべきかと質問した。これは、「教育史は役に立たない」という世論を背景に、大学において教育史の科目・講座・研究室が次々に閉じられている現状に関して、教育史教育の有用性を継続的・組織的に論じる場が必要ではないかという問題意識から発した質問であった。もう一つは、教材研究としての教育史研究についてどう思うかという質問をした。教育史研究者としての自分と教職科目担当者としての自分との間にはかなり開きがあり、苦しみを伴う。また、教育史教材の多くは自分の専門とは違う研究成果から提供することになり、教材としての質を上げることは容易ではない。教材研究には、教育史研究の俯瞰的視点を得る効果もある(1970年代の議論にも同様の主張があった)。そのため、研究と教育との間に位置する教材研究としての教育史研究は重要であり、また教材研究を組織化するためにも教材コンソーシアムのようなものを作るべきではないかという問題意識から発した質問であった。

以上のように、2015年のシンポジウムは、教師の教養形成における教育史研究者のあり方が問われた。そして、教職教養としての教育史研究の問題から目をそらさず、「教師の教養」とは何かしっかり概念規定を行って、教員養成だけでなく教師教育の視点から各段階の教職教養をそれぞれ見極めながら議論を進めるべきだという提案がなされた。また、教育史学会・研究者はこれまでの教職教養の形成に対する教育史の有用性に関する議論不足について反省し、これから継続的・組織的に追究していくべきことが提案された。また、外国紹介・研究によって、議論の材料を提供する試みも行われた。

(4) 教育史教育論に残された課題

ここまで、教育史学会シンポジウムにおける教育史教育の議論を整理してきた。多様な問題意識・意見が多く展開されているため、取りこぼしたり単純化してしまったりした言説があるが、それらの検討は後の研究課題として残させていただきたい。

さて、今回把握できた範囲で、1970年代・1993年の議論を踏まえて2015年の議論を位置づけると、次の4つのことがわかる。第1に、改めて教職教養としての教育史の有用性に関心が集まったことである。1993年の議論では、教育史教育の有用性を教職教養に限らない可能性を探る傾向があった。しかし、教員養成制度における教育史教育の不安定さや、教師の生涯発達を見通そうとする教師教育の立場、教育哲学会の「役立ち研」の成果などに注目することを通して、教職教養としての教育史の有用性が改めて関心を集めるようになった。

第2に、教育史学会が、教員養成における教育史教育の有用性について、現在・将来の教職生活上の問題解決に資する教職教養を形成するところに見出そうとしたことは、基本的に変わっていないと思われる。1970年代以来の議論を総括すれば、教員養成における教育史教育は、教育現実の歴史的被規定性の理解などを通して教育史的認識を形成することを期待された。それによって、教職意識の喚起や、現代の教育問題の由来や将来を見通す広い視野の形成、日常的な教育実践に関わろうとする姿勢の形成、教育問題の発見・把握・解決のための批判的思考力の涵養など、多様な有用性を有すると考えられてきた。2015年の議論には、このような考え方を真っ向から批判したり別の道を模索したりするような議論は現れていない。

第3に、2015年の議論では、目的論や制度(カリキュラム)論に止まり、これまで議論されてきた教育史教育の内容論や教育対象論が十分に展開されなかった。例えば、問題史的通史の取扱いや、最近の社会や学生の動向・特性に応じた教育史教育のあり方、総合科目における教育史教育の位置づけなどについて、十分な議論がなされていなかった。遠藤孝夫が指摘するように、シンポジウムのテーマが「教育史研究と教師の教養形成」であり、教職教養形成の問題

を教育史「研究」の問題に焦点づけたために、教育史「教育」の問題を論じることが難しくなったのではないか。教育史教育の問題は教育史研究と深い関係がある故に、教育史教育論は研究論に回収されやすい。しかし、教員養成の論理や学生の教育を受ける権利に応じた教育など、教育史教育をテーマ化しなければその本質に迫り切れない問題は多いのではないか。

第4に、教育史学会版「役立ち研」の提唱という形で、教育史教育に関する組織的研究の構想が示された。教育史教育の議論では、組織的取り組みがたびたび提唱されたが、結局のところ研究者個人の努力課題として処理されてしまう傾向があった。総合科目における教育史教育や授業研究・授業批判の提唱もその一つであった。教育史学会版「役立ち研」の提唱は、教育哲学会の「役立ち研」という具体的なモデルがあるため、かなり現実味のある提案である。今後、再び個人の努力課題に収めてしまっ構想に止まらないようにしなければならない。

以上のように、2015年の教育史学会シンポジウムでは、久しぶりに教育史教育の問題に注目が集まった。しかし、従来の教育史教育の議論を踏まえると、未展開の問題が多数残されている。これからの教育史学者・研究者は、教育史教育についてもっと議論する必要がある。例えば、通史的展望を養ったり先行研究の編成能力などを高めたりしながら、いかに教材研究や授業実践に取り組み続けるか、学生の権利と研究の自由との関係をどうするかなどについて考えていく必要がある。また、個人の努力だけでなく、教材集の編纂や授業研究などに組織的に取り組む方策も具体的に考えなければならない。しかし、教育史教育は実践的問題である。考えたり、議論したりするだけでは十分ではない。今や、教育史教育のあり方を思弁的・個別的に進める時代は過ぎ去り、教育史教育の実践家による実践経験・教材研究の積み重ねとその共有、ひいてはその組織的な総合化・体系化が積極的に進められるべき時代がやってきている。

3 教員養成における教育史教育の試み

(1) 原理・理論系科目における問題史教育の実践

教員養成における教育史教育は、教職教養を形成する一つ教育活動として、原理・理論系科目の中に位置づけることができる。筆者は、教職課程の原理・理論系科目を、これまでに5つの大学で担当してきた(常勤1大学・1短大、非常勤3大学)。そして、これらの科目に、教育史教育を意識的・積極的に導入するように試みてきた。ここでは筆者の実践の一端を紹介し、教育史教育のあり方を考える参考資料として提示したい。

まず、A大学(常勤・私立)の2015年度前期科目「教師論」の実践について紹介する。この科目は、同大B学科の卒業必修の専門教育科目であると同時に、小学校・幼稚園教諭免許状の取得に関わる必修科目であり、履修生125名、担当教員3名によるオムニバス科目である。筆者は全15回のうち5回を受け持ち、「教師を捉え直す―主に社会的・歴史的視点から」と題して各回を構成した。2015年度の受け持ち回の題目は、表1の通りである。すべての回で、現状を示すような教材と教育史教材とを組み合わせ、教師論の基本的問題について社会的・歴史的視点から捉えていけるように授業を展開した。教科書は使わず、すべて筆者が先行研究や史資料を参照・編成して配布資料や板書案・課題を作成し、授業を実施した。

表1 2015年度A大学「教師論」の筆者担当回の題目

担当回	題目
第9回	教員の誕生
第10回	学び続ける教師
第11回	固有名詞の子どもと教師
第12回	教育公務員として奉仕すること
第13回	教師はどのように養成されるか?

例えば、第10回は次のように授業を展開した。まず、2012年8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を用いて、今、社会の急速な進展を見越して「学び続ける教員」が求められていることを示した。この際に、君たちがこの「学び続ける教員」になることを求められているのだと履修生に語りかけ、学生の関心を喚起するようにした。次に、鳥取県倉吉で1899・1900年に小学校教員が書いた教育雑誌記事と野口彰『学校経営論』（1939年）の一節とを教材として提示した⁴¹⁾。これらの教材は、社会の進展に際して学ぼうとしない教員に対する批判や、よりよい授業を追求するための教育研究の重要性についての認識が、100年以上前の学校教員の言説中にも見られる事実に出会わせることを意図している。さらに、筆者の研究を踏まえて、明治期における教師の教育研究が教職の社会的地位の向上をも意図していたことを伝えるとともに⁴²⁾、山崎準二の研究を踏まえて、1980～90年代の小中学校教員たちの中に、自分の教育観などを学校内外の教育研究によって変化させたと答えた教員が一定割合いたという事実を示した⁴³⁾。もちろん、これらの歴史上の教員像と2012年の「学び続ける教員」像とはそれぞれ意義が異なることは併せて説明している。なお、この後、教師として学び続けることを体験してその重要性を実感するために、6名程度のグループに分けて教材研究を体験する活動を行った。

このように、2015年度のA大学「教師論」第10回では、教員の継続的な学びが2012年に初めて求められるようになったのではなく、100年以上前からずっと求められ続けてきたものであることを教育史教材によって証明した。この授業の最後に、筆者は、将来もし「学び続ける教員」というキーワードが使われなくなったとしても、継続的学びに取り組むことの大切さを認識し続けてほしいと学生に語りかけた。授業後の学生たちのコメントには、最後に体験した教材研究に関する感想も多かったが、100年以上前から教師が学び続けることを大事にしてきたという事実を受け止めて、自分も教師になるために学び続ける態度を身につけたいという意欲が多く示されていた。ここで教育史教材は、教職に対する理解と意欲とを喚起している。

次に、C大学（非常勤・国公立）の2015年度前期科目「教育の思想と原理」の実践について紹介する。この科目は、中学校・高等学校教諭免許状（国語・地歴・公民・英語など）の取得に関わる教職必修科目であり、筆者が単独で担当し、同大学の複数の非教員養成系学部の学生131名（多くは2年生）が履修した。2015年度の各回の題目は、表2の通りである。基本的に、現代に通じる基本的な教育問題について、主に教育思想・教育史教材を用いて原理的に考えることができるように授業を展開した。教科書は使わず、すべて筆者が先行研究や史資料を総括・再構成して板書案・配布資料を作成して授業を行った。

例えば、第5回「『義務教育』とは何か？」では、次のように授業を展開した。まず、義務教育の基本的な考え方を押さえられるように、授業前半で、義務教育の「義務」の意義と、進級・進学のあり方、共通教育の公開性・自律性・共生性について講義した⁴⁴⁾。授業後半では、なぜ

41) 倉吉の教員が書いた雑誌記事史料は、次の論文で用いたもの。白石崇人「明治30年代初頭の鳥取県倉吉における教員集団の組織化過程」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第9号、2011年、31～40頁。

42) 白石崇人「明治期大日本教育会・帝国教育会の教員改良—資質向上への指導的教員の動員」学位論文（広島大学）、2014年。

43) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年。

44) この講義内容を構成する際に主に参照した先行研究は、藤田英典『義務教育を問いなおす』（筑摩書房、2005年）と広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会』（世織書房、2014年）である。近代公教育の三原則については、前半で義務性に触れ、後半で世俗性（中立性）に触れ、残りの無償性については第6回に取り扱う形になっている。

表2 2015年度C大学「教育の思想と原理」の題目

担当回	題 目
第1回	「教育」とは何か—ガイダンス、語源から考える
第2回	「教育目的」とは何か？
第3回	「生涯学習」とは何か？
第4回	「道徳教育」とは何か？
第5回	「義務教育」とは何か？
第6回	「就学」とは何か？
第7回	「学歴」とは何か？
第8回	「中等教育」とは何か？
第9回	「女子教育」とは何か？
第10回	「子ども」とは何か？
第11回	「子育て」とは何か？
第12回	「高等学校」とは何か？
第13回	「教師」とは何か？ (1)—学校教員の誕生前後
第14回	「教師」とは何か？ (2)—「学び続ける教師」の誕生
第15回	再び「教育」とは何か？—まとめ

「学校に子どもを行かせる」という考えが生まれ、どう変化したかを考えることができるように、西洋近代教育史の概要を取り扱った。授業後半の内容は、基本的には、拙著『幼児教育とは何か』（社会評論社、2013年）の第2章第3節に沿っているが、時代背景の説明をしながら、画像資料・思想家の名言を用いて具体的に講義した。内容の構成は、まず産業革命・宗教改革・絶対王政に伴って義務教育思想が登場したことを解説した。続いて、フランス革命やナショナリズム・資本主義の発展、民主主義思想の展開に伴った、国民・市民教育における非宗教性・労働者養成・個性伸張に関する追求過程を解説した。この解説の中で、一斉教授法やコメニウス、デューイに簡単に触れた。日本の義務教育

についても、西洋近代の公教育・義務教育制度を輸入して独自に発展したものとして若干触れている。なお、この授業は、A大学の2015年度後期科目「教育原理」（1年生対象、中学校・高等学校・栄養教諭免許状取得に関わる必修科目）の第10回目でも、実施している。

筆者の担当科目で最後に課すレポートでは、いつも、科目の主要問題（例えば「教育原理」の場合は「教育とは何か」）について科目を履修する前にどのようなイメージを持っていたか、そして科目を履修した結果そのイメージがどのように変わったかを必ず書くように指示している。この点について、例えば、C大学の「教育の思想と原理」の履修生（人文系学科所属）が提出したあるレポートには、以下のようなことが書かれていた。教育史教育の有用性について、極めてわかりやすくかつ十分に説明しているのでその一部を紹介したい。

高校のころは、教壇に立って授業をする教師のすがただけを見て教師について考え、それだけのイメージで教職をとらえており、その根底に存在する教育哲学や指導方法の原理についてまでは考えが及んでいなかったし、授業外での教師の活動についても想像すらしていなかった。

そして、この講義で、教育が歴史上でどのように行われてきたかを学び、そこで教育が長い歴史の中で発展し、さまざまに姿を変えてきたということを知り、今までの教育が当たり前だと思っていた中で、教育が一様で無く同じ歴史の繰り返しでもないとわかったことが特に印象深い。教師が子供たちに対して一斉指導したり、大人数の生徒に大教室で一斉教授をしたりすることが当たり前だと思っていたが、それは歴史の中で教育が姿ややり方を変えてきた結果生まれた指導方法だと知り、現在の教育がどのように成立したか、現在の教育が何を目指したものか、現在の教育はどのようなものなのか、という相対的な視

点で教育について考えられるようになった。これまでは自分が受けてきた授業の形態しか知らなかった状態で、現在の教育やその現状をはかり判断するものさしとして、歴史の流れから見るという大きな視点を手に入れることができるようになり、教育とは何か、ということをやより深く客観的に考えることができるようになった。[略]

このような教育に関する多くの経験の中で、「教育とは何か」ということについても考える機会が多くなった。

「教育の思想と原理」では、毎回教育史教材を用いて歴史的内容を取り扱ったため、おそらくこのレポート部分は全体を通しての自己分析である。ただ、その中でも、特に第5回に取り上げた一斉教授法について言及し、その学習を通して、高校時代に抱いていた教育像・教師像が変わったことを説明している。また、教育の歴史的被規定性を理解し、現在の教育を考える際に応用できる相対的・客観的視点を得て、「教育とは何か」について考えることが日常化したことが述べられている。その他の履修生のレポートにも、同様のことが書かれていた。筆者の教育史教育は、教員志望者が教育問題の考察に資する批判的思考力を育て、従来の教育像・教師像を更新する過程を支援することができたと思われる。

(2) 問題史的通史教育の模索

教員養成における教育史教育は、問題史的通史教育によって行うのが望ましいとされてきた。問題史的通史は、一定の限られた教育問題・時期についての通史である。先述の義務教育史の教育も問題史的通史と言えるが、教育史教育は授業後半で行っており、授業の一部にすぎない。そこで、もっと長く授業時間をとって教育史教育中心で授業を構成した実践を紹介したい。

まず、D短大（常勤・私立）の2013年度前期科目「教育原理Ⅰ」の実践を紹介したい。この科目は、同短大E学科の卒業に関わる選択必修科目であると同時に、幼稚園教諭免許状・保育士資格取得のための必修科目であった。履修者数は100名以上、筆者の単独担当科目であった。2013年度の各回の題目は、表3の通りである。教科書には拙著『幼児教育とは何か』（社会評論社、2013年）を用いたが、主に予習用教材として扱った。授業は、教科書を読み上げるのではなく、筆者が先行研究・史資料を編成して作成した板書案・配布資料によって進めた。多くの回は教育史教材を意識的に用いており、特に第7～10・13～14回の内容は授業全体を通して問題史的通史教育の形態をとっている。特に、第7回は明治から昭和戦時期までの戦前保育史を取扱い、第8回は昭和戦後から平成までの戦後保育史を扱い、両回を通して通史形態をとった。内容の大筋は拙著『幼児教育とは何か』第3章に記した通りであり、第7回は第2節と第3節の1、第8回は第3節の2～4に対応している。

例えば、第8回は、戦後日本の幼保二元体制がなぜ作られ、維持されたかを学び、幼保一体化時代の保育者が向き合うべき課題は何かを考えようとした授業である⁴⁵⁾。最初に1945年から1950年代までの幼保二元体制の成立過程を検討し、その中で1950年代に至って「保育に欠ける」概念が形成されていった過程を考えるようにした。この時、男女普通選挙実施直後の帝国議会や1950年代の幼保一元化論にも、意識的に言及した。次に、1950～70年代における幼保二元体制の維持過程を検討し、その中で保育内容の一元化が進められたにもかかわらず、教育の機会均等理念（幼稚園）と「保育に欠ける」概念（保育所）とのぶつかり合いが続いたことを捉えられるようにした。最後に、1970年代後半以降における幼保二元体制の見直し過程について取

45) この授業内容の初出は、白石崇人「日本の保育の制度史（戦後）」池田隆英・上田敏丈・楠本恭之・中原朋生編『なぜからはじめる保育原理』建帛社、2011年、97～104頁。

教員養成における教育史教育

表3 2013年度D短大「教育原理Ⅰ」の題目

担当回	題 目
第1回	「教育」とは何か?—語源・人間形成上の意味
第2回	「わかる」とはどういうことか?—認知心理学の立場からの学習論
第3回	幼児教育は何のために行うか?—教育基本法を中心に
第4回	幼児に何を教育するか?—五領域の構成原理
第5回	幼児をどうやって教育するか?—クラスづくりと保育形態
第6回	幼児教育は何のために評価するのか?—形成的評価と保育の改良
第7回	なぜ幼稚園と保育所とがあるのか?—教育と福祉の系譜
第8回	「幼児教育」と「保育」とは違うのか?—戦後日本の幼保二元体制
第9回	なぜ子どもを学校で教育するのか?—幼児教育の原点を探る
第10回	家族にとって学校とは何か?—多様な教育要求
第11回	「生きる力」とは何か?—幼児教育の目標原理として
第12回	「学力」とは何か?—小学校以後を見通した幼児教育のために
第13回	「教師」とは何か?—保育者像を形成する手がかりとして
第14回	「子ども」とは何か?—子ども観を形成する手がかりとして
第15回	幼児教育とは何か?

り上げ、少子化対策としての幼保一元化・一体化が始まった結果、認定こども園が設置されるに至った経緯を把握するようにした。学生の反応は資料を残していないため不明だが、第7回に続いて「幼稚園と保育所とがなぜあるのか」という日本保育史特有の問題を問い直す機会になっており、学生たちは熱心に受講していたように思う。

次に、D短大における2013年度後期科目「教育原理Ⅱ」の実践も紹介しておきたい。この科目は、E学科2年生対象の選択科目で、幼稚園教諭免許状・保育士資格の取得に関わる推奨・選択科目であり、筆者の単独担当科目であった。科目担当者の専門性や関心を最大限に生かす科目として設置されたため、全面的に教育の歴史と思想によって内容を構成した。履修者数は10~20名程度で、E学科の1~2割程度が履修した。2013年度の各回の題目は、表4の通りである。教科書は使わず、すべて筆者が先行研究や史資料を編成して板書案・配布資料を作成し、授業を実施した。

2013年度「教育原理Ⅱ」は、大きく5つの単元で構成した。まず第1単元(第1回)は、授業の全体像を大まかにイメージできるように行うガイダンスであった。第2単元(第2~4回)は、「フレーベルはなぜ幼稚園をつくったのか?」をテーマとして構成した。具体的には、第2・3回でフレーベルの思想的背景であった啓蒙主義教育学とペスタロッチーの教育思想とを講義し、第4回でフレーベルの教育思想を講義した。第3単元(第5~7回)は、「日本になぜ幼稚園が必要であり、どういうものとして定着したのか?」をテーマにした。第5回で江戸期~明治初期の保育思想を整理し、第6回で明治半ばにおける遊びを中心にした幼稚園教育の改革過程を整理し、第7回で明治後期における保育研究の動向を整理して講義した。第2単元で学んだフレーベル教育思想との対比や、前期科目「教育原理Ⅰ」で学んだ戦前・戦後保育史の通史的認識を活用しながら、講義を進めた。第4単元(第8~14回)は、教育思想に関する個

表4 2013年度D短大「教育原理Ⅱ」の題目

担当回	題 目
第1回	ガイダンス
第2回	「教育を考える」ということ—18世紀西欧の啓蒙主義教育学
第3回	教育には「方法」が必要である—ペスタロッチーの教育思想を中心に
第4回	なぜ幼稚園が誕生したか?—フレーベルの教育思想を中心に
第5回	なぜ幼稚園が必要だったか? (1)—日本における幼稚園の成立
第6回	なぜ幼稚園が必要だったか? (2)—明治期における幼稚園教育の展開
第7回	なぜ幼稚園が必要だったか? (3)—明治後期における保育研究の勃興
第8回	子どもの権利と教育—エレン・ケイの教育思想を中心に
第9回	子どもの発達を援助する—モンテッソーリの教育思想を中心に
第10回	民主主義のための教育—デューイの教育思想を中心に
第11回	子どもの事実の考え方—倉橋惣三の子ども観を中心に
第12回	子どもの生活を生活で教育する—倉橋惣三の教育思想を中心に
第13回	子ども中心主義の教育の展開—大正・昭和期における幼稚園教育
第14回	幼児教育と保育—二葉保育園の事例から
第15回	「幼児教育とは何か?」を再び考える

別テーマでそれぞれ構成した(第11・12回と第13・14回とはそれぞれ連続)。第8回では、エレン・ケイの思想を教材にして「なぜ子どもに権利があると発想されたのか?」を考え、第9回では、モンテッソーリの思想を教材にして「知的発達を促すにはどんな方法がありうるのか?」を考え、第10回では、デューイの思想を教材にして「保育・教育はいかなる社会を生み出せるか?」をテーマにして教育の目的・目標を広く考えることをねらった。第11・12回では、倉橋惣三の思想を教材にして「日本人はいかに保育を考えたか?」を考え、子ども理解や保育論・保育観の可能性に触れることをねらった。第13・14回では、大正・昭和期の幼稚園などにおける保育研究を教材にして「戦前日本の保育現場はどこまで達していたのか?」を考え、保育内容・園役割を深く考えることをねらった。第5単元(第15回)は、これまでの14回の内容を、自己活動の尊重と日本的幼児教育の伝統との観点からまとめた。

このように、「教育原理Ⅱ」の各単元・回は、日本・西洋にまたがった教育(保育)思想の問題史的通史で構成した。「教育原理Ⅰ」の戦前・戦後保育史を含めると、両科目を履修した学生たちは、18世紀から現在までの近代日本・西洋の教育(保育)通史を学んだことになる。

以上が、D短大で実践した筆者の問題史的通史教育の試みである。「教育原理Ⅰ・Ⅱ」の実践を行ったD短大E学科は保育者養成専門の学科である。今後は、A大学B学科のように、小学校教員養成と保育者養成とを組み合わせた教員養成における教育史教育のあり方についてさらに考えて、実践していきたいと思っている。

お わ り に

以上の通り、本稿では、現代日本の教員養成における教育史教育のあり方について具体的に

考察してきた。本稿で明らかになったことを整理すると、以下の通りである。

教育哲学会は、プロジェクトを立ち上げて教員養成における教育哲学の位置づけを検討し、教師の実践的指導力の基礎として、教育の原理的・省察的思考を涵養する教育哲学教育の有用性を明らかにした。教育哲学会のプロジェクトでは、教育哲学に対する学校教員・学生の認識・需要・期待や、教員養成・教育学制度の経緯・実態・関係性、外国の教育哲学教育の動向についての研究が積み重ねられ、教育哲学教育のあり方が検討された。教育哲学教育は、例えば、単なる知識としての偉大な思想家に関する言説紹介ではなく、教育の原理的思考や人生観・世界観の形成、教育事象の分析などにつながることを期待されている。また、1990年代以降に蓄積されてきた近代教育批判についても、近現代教育の否定に止まることは許されず、現場内部にいながらにして現状を捉え直す「外部」的・反省的・批判的視点の涵養につながっていかなければならない。このような役割を期待されている教育哲学教育の内容は、実質として教育思想史や西洋教育史をも含む。それらは教育史教育の内容と重なる。今後は、教育史教育に教育哲学教育に対する独自性があるのかどうか、検討されなければならないだろう。

創立時、教育史学会の問題関心には、教職教養としての教育史の問題は確かに位置づけられていた。ところが、創立以来、シンポジウムを開いて教育史教育について組織的な議論を行ったのは数えるほどしかない。教員養成における教育史教育の有用性については、問題史的通史教育によって将来の教職生活における問題解決に資する教職教養を形成するところに、おおよそ共通認識ができていた。しかし、その具体的なあり方や実現手段については、今でもなお十分に検討されていない。その理由の一つは、教育史教育の問題が、研究者自身の自己経験を越えた問題になりきれなかった、または個人的な努力課題に処理されがちであったからではないか。今後は、教育史教育に関する組織的な研究プロジェクトの立ち上げや、組織による恒常的な教材研究・開発、授業研究・批判の機会づくりが必要になってくるだろう。また、教育史研究者が研究の専門化・細分化に身を委ねるだけでなく、「教育史学者」として、自分の研究成果を多様な先行研究の蓄積の中に位置づけ、総合化・体系化していくことも必要である。

また、本稿では十分検討・整理できなかったが、教育史教育の問題は教育史研究の問題と分離しがたい関係にあることがわかった。1993年の議論のように、教育史研究は教育史教育の内容を供給するものと考えられる向きもある。教育史学会シンポジウムでは、教育史研究のあり方を議論するものが多かったが、これらの議論を整理することは教育史教育の方向性にも関わる重要な研究になる。また、1974年の議論の中で、石川松太郎は、師範学校の教育史教育・研究に言及して、教育史教育が教育史研究に影響した可能性を示唆している⁴⁶⁾。今後の教育史研究のあり方を検討するためにも、教育史教育の問題は等閑視することはできないのである。

教育史教育の問題には、教職科目全体や総合科目的な原理・理論系科目の中に教育史をどう位置づけるか、学生の実態・学習権および大学教員の研究の自由をどのように理解して取り扱うか、問題史を構築すべき教育問題にはどのようなものがあるかなど、未解決の重要問題が多く残されている。今後、教育史教育に関心を持つ研究者・学者が定期的に集まって話し合い、もっと継続的に議論できる機会を整備していく必要がある。その際、教育史研究者・学者に限らず、教育学諸分野や他の学問領域の学者・研究者が集まってもかまわない。むしろ、1974年の山田昇の提案のように、その方が教育史教育の将来を探るには好都合である。

筆者の教育史教育の実践は、未熟な事例であり、モデルとして提示したものではない。しかし、このように教育史教育の実践家が互いに実践経験を出し合うことが、教育史教育論の思弁

46) 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。

的性格を払拭するために重要であると考え。上述のような組織的議論の資料の一端に加えていただければ幸いである。なお、筆者自身の今後の課題は、学生の反応や学習成果、具体的な教育方法などについて、もっと計画的に資料収集して詳細に検討することだと思っている。

※ 本稿は、2015年12月13日に広島文教女子大学で開催した「教員養成と教育学研究に関する研究会」において報告したものである。

—平成28年1月22日 受理—