

【原著】

現代日本における教育史教育の課題

—歴史教育・高大接続・教員養成を意識した「教育学としての教育史」の教育の模索—

白 石 崇 人

Challenges of Teaching History of Education in Contemporary Japan:
The Search for Teaching of “History of Education as Pedagogy” with an Awareness of
History Education, High School-University connection, and Teacher Training

Takato Shiraishi

は じ め に

本研究の目的は、歴史教育・高大接続・教員養成を意識した「教育学としての教育史」の教育を模索するために、現代日本における教育史教育の課題について明らかにすることである。なお、「教育学としての教育史」とは、教育史の研究・教育が同時に教育学の研究・教育となることを積極的に目指す立場を指すこととする。

教育史は、伝統的な教育学の領域・方法の一つである。そのため、「教育学としての教育史」という立場は自明のこととして語られてきた。しかし、研究史上、「教育学としての教育史」という立場は自明ではなく、現代の課題に応じて構築されるべきものである¹。特に、1990年代から2000年代にかけて、ポストモダニズムの哲学や社会史・文化史の影響を受けた歴史学の問題関心に関わる教育史研究が盛んになり、近代的な教育の概念や制度を相対化した。1990年代以降の教育史の動向は、「教育学としての教育史」だけでなく教育学全体を揺るがした。1990年代以降、教育問題の深刻化や教育をめぐる国内外の政治体制の変化、矢継ぎ早の教育改革、学問研究全体におけるポストモダニズムの影響、大学制度・人文社会科学・教員養成制度の再編、EBE (Evidence-Based Education) 論争などが進み、教育学はその立場と役割を厳しく問われ続けているが、模索は未だ続いている。現在の教育学の揺らぎをつくった現場の一つが教育史であったとすれば、「教育学としての教育史」の再構築は急務である。本稿では、学問の社会的機能である研究・教育のうち教育に注目し、教育学教育としての教育史教育の現代的課題を明らかにすることで、「教育学としての教育史」の再構築の方向性を探りたい。

教育史は歴史の一つである。それゆえに、歴史学や歴史教育論の動向は見逃せない。近年の日本の歴史学では、英語圏の動向や2017・18年告示の学習指導要領の影響を受けた歴史教育の変革に反応して、史学史研究を進め、今後の展望や役割が模索されている²。現行学習指導要領の歴史教育は、小中高校を通じて「歴史的（社会的）な見方・考え方」を育てることを目指している。現行学習指導要領は、2020年度に小学校、2021年度に中学校ですでに全面実施となり、高等学校では2022年度から段階的に実施され始めている。今後の大学には、「歴史的な見方・考え方」を身に付けた学生が入学してくることが予想される³。現行指導要領準拠の歴史教育は歴史的な見

方・考え方を段階的に育てることを目指しているが、教育史教育に、そのような学生の学修に耐え得る用意があるだろうか。また、コンテンツ重視の視点から、学生のレディネスに即して、大学の学修を通して高校で学んだ知識を使って「できる・わかる」ような、積み上げを意識した教育史教育のデザインが求められている⁴。小中高校教育課程のコンピテンシー重視を前提とすると、歴史的見方・考え方を介した教育史教育の可能性や限界についての議論は避けられない。また、現在の歴史教育改革は、暗記主義的な歴史教育の克服を前提とする⁵。教員採用試験における教育史関係の出題傾向を見ると、歴史教育同様、暗記主義の出題が深刻な問題である⁶。教育史教育の課題は、歴史教育の課題と類似している。

教育史教育には独自の歴史があるため（後述）、歴史教育の議論を応用するには一定の議論を介する必要がある。教育史教育は、戦前からしばしば論じられ、1970年代に重要な議論が行われ、2010年代以降にも議論が再燃した。白石（2016）は、教育史教育改革の方向性を「総花的通史」教育から「問題史的通史」教育への移行と捉え、2015年以降の教職課程政策を踏まえた教員養成における教育史教育のあり方について、具体的な課程を通して模索した⁷。また、白石（2019）は、「教職教養としての教育史」という観点から実践志向の教職課程における教育史教育の可能性を模索した⁸。また、岩下誠・三時眞貴子・倉石一郎・姉川雄大（2020）は、教育学の権威づけや近代教育批判などを旨とする教育史教育のあり方を新自由主義批判の立場から議論し、教育社会史の研究蓄積を中心とした教育史教育を通して、「自己／世界を理解する」・「自己／世界と闘う」姿勢を身に付ける観点から教育史の有用性を論じている⁹。白石の一連の研究は近年の歴史学・歴史教育論の動向を踏まえたものではない。岩下らの見解は、教育学としての側面を「抑制」し、「歴史学の一ジャンルとしての教育史入門」を目指す側面を持つところに特徴があるが¹⁰、それゆえに、教育史の有用性が歴史一般の有用性なのか教育史独自の有用性なのか判別つけがたいところがある。

教育史教育は大学における歴史教育であり、それゆえに教員養成や教育学教育において独自の位置を占める可能性がある。歴史教育や大学教育、教員養成、教育学教育との間には、いかなる教育史教育の課題が発見できるか。この問題意識に基づき、本研究は次のように進める。まず、明治から現在までの教育史教育の歴史を叙述・相対化し、現代日本において再構築すべきものとして教育史教育を課題化する。次に、歴史教育論を参照しながら教育史教育の「問題史的通史」の意味するところを考察し、2010年代から20年代初頭の歴史学・歴史教育論と歴史教育の改革を概観して、歴史教育としての教育史教育の現代的課題を考察する。最後に、高大接続・教員養成・教育学教育としての教育史教育を主に学生の立場を絡めて問い直し、現代日本の教育史教育の理論的・実践的課題をさらに考察する。

1. 「教育学としての教育史」の教育という歴史的課題

（1）教員養成における教育学教育の一環としての教育史教育

日本における「教育史」としての最初期の著書は、1870年代に刊行され始めたが、それらは必ずしも「教育学としての教育史」といえる特徴をもっていたわけではない¹¹。教育学教育の内容の中に教育史が初めて国策として盛り込まれたのは、1886年の「尋常師範学校ノ学科及其程度」が最初である¹²。帝国大学においても、1904年の東京帝国大学文科大学試験規程によれば、哲学科を教育学で卒業しようとする「教育学・教育史・教育行政法」4単位の学修を必要とし¹³、翌年1905年には、文科大学生が教育科の中等教員免許状を取得する場合に、「教育史」が選択必修科目の一つになった¹⁴。師範学校に限らず、帝大においても、教育史教育は、早い段階から教

員養成・教育学教育と密接な関係にあった。

教員養成という目的は、教育史教育の内容やその取扱い方に一定の枠組みを与えた。1910年、「師範学校規程」は、教育史教育の内容を「近世教育史」に限定した。同年制定の「師範学校教授要目」は、「近世教育史」の内容を「近世本邦教育ノ概要」と「近世欧米教育ノ概要」、「欧米現時ノ学制及教育ノ趨勢」、「本邦維新以後ノ教育」の4項目に限定した。また、その取扱いにあたって、「常ニ其ノ現時ニ及ホシタル影響ニ著眼シ、殊ニ小学校ノ変遷ニ重キヲ置クヘシ。又教育ノ思想制度ノ変遷及其ノ相互ノ関係ヲ知ラシメ、主ナル教育家ノ学説及人物ヲ其ノ時勢ト関係シテ授ケ、更ニ其ノ教育上ニ及ホシタル影響ヲモ明カニスルヲ要ス」と注意した。同教授要目は1931年に改正され、取扱いの注意の「主ナル教育家ノ」以下を加除訂正し、「主ナル教育家ノ伝記及学説ヲ其ノ時勢ト関聯シテ授ケ、更ニ教育上ニ及ボシタル影響ヲモ明ニスルト同時ニ教育者タル信念ノ培養ニカムベシ」と改めた¹⁵。「師範学校教授要目」は、文部省師範学校・中学校・高等女学校教員検定（文検）の教育科について、その試験内容にも関連したという（特に1937年以降）¹⁶。また、文検で教育科受験者以外を対象にした「教育ノ大意」の試験も、師範学校教育教科書程度の内容を想定していた¹⁷。戦前の教育史教育は、小学校教員養成に限らず中等教員養成を目的とする教育課程の中にも位置づけられ、日本・欧米の近世・近現代学校教育史を重視してきた。また、生徒に、相互関係に着目した教育思想・制度の変遷や、時代の情勢と関連づけて主な教育家の学説・事績を学ばせ、それらの教育に与えた影響を理解するとともに、「教育者タル信念」を養うことを期待していた。

（2）教員養成大学・学部設立による教育学教育・教育史教育の問題化

戦後は、大学における開放制の教員養成が行われ、教育史教育も大学で行われた。しかし、目的的な教員養成を求める要望は持続され、1958年に中央教育審議会が教員養成を目的とする大学の設置などを求めたことを皮切りに、1960年代にかけて文部省・教員養成審議会や諸学会・団体・大学等において教員養成改革が盛んに議論された¹⁸。このなかで、教育職員免許法に基づく教員養成大学・学部の組織・科目構成が定着し、1948年以降教員養成を主とする機関として設置されていた学芸大学・学部の多くは教育大学・学部名称変更していった。

教員養成大学・学部設立は、戦前の師範学校・高等師範学校・旧制大学の教育史教育では見られなかった問題を顕在化させた¹⁹。1967年、大阪教育大学の汲田克夫が、教育史学会紀要『日本の教育史学』に担当講義「日本教育史」の反省を掲載した²⁰。汲田は、「大学の研究者に国民教育の重要な一環をになう教師であるという自覚がよわい」と指摘し、「大学の教育活動に対する自主的・組織的・科学的な検討」の必要を訴え、自らの学生の関心・要求・知的水準・認識の構造を踏まえて講義することなどを主張した。この問題提起は、1970年の日本教育学会第29回大会で山田昇が受け止め、教育学教育全体の問題として発展的に扱った²¹。山田は、教育史の議論にとどめず、「国民に対して責任ある大学教育としての教育学の教育の検討が自覚的に深められてきたということではできない」としている。また、1971年、類似した提言が平野正久から提出された²²。平野は、1968年来の大学紛争や教育学・中教審による大学改革、学生の教育学の学習を介した教育学研究の発展につなげたいと考え、西ドイツの関連動向を紹介した。そこでは、その動向の中心にあったフリットナーを引き、「教育学を学ぶ者すべてにとっての共通の基礎課程の創出」の必要性を強調した上で、1968年採択の「ドイツ教育学会決定：大学における教育学教育の核」を訳出した。ドイツ教育学会は、教育学教育の初学者対象の課程について、「体系的な全体の概観を助けにしてではなく、具体的な個別的諸問題を手がかりにしてという方法」を奨励し、教育実習や上級の学修に進む前に授業として「学生達の限られた教育的経験に基づいて範例的に

問題を立てるべき」とした。

教育学教育の議論に続いて、教育史教育の議論も展開した。教育史学会の大会シンポジウムは、1974年の第18回大会で「教員養成のための教育史教育の問題点」、1976年の第20回大会で「私の教育史教育—教育内容の構成について」、1977年の第21回大会で「教育史的認識をいかに形成するか」と題して、教育史教育の論争の場を設けた。そこでは多様な意見が交わされたが、注目すべきは、学生の関心・知識・能力に応じた教育史教育の追究や、通史と問題史の取扱いなどが論点になったことである²³。これらの論点は、1960年代後半から70年代前半にかけて汲田・山田・平野の提起した問題に重なる一方で、通史と問題史の取扱いに触れて教育史教育特有の議論につながる可能性があった。議論の中では、通史の概説や授業者の研究披露に止まるようなやり方が明確に批判され、学生の関心や現在・将来の教育問題に結びつけた問題史を、通史を活用して歴史的文脈や時代・事柄の相互関連の中で捉えるような「問題史的通史」の必要性が説かれた（詳細は後述）。

（3）教員養成の構造変容のなかでの教育史教育の模索

1980年代後半以降になると、それまで教員養成・教育史教育の主要な現場であった国立の教員養成大学・学部の改革が始まった²⁴。例えば、1986年の臨時行政改革審議会や文部省「国立の教員養成大学・学部の今後の整備に関する調査研究会議」の報告、1998年度からの国立大学の教員養成課程の定員削減計画の開始、2001年の「国立の教員養成大学・学部のあり方に関する懇談会」の報告などによって、国立の教員養成大学・学部の改組・定員削減が急激に進められた。この時代背景において、教育史に関しては、教育学・教員養成との関係を批判して新しい方向性を探ろうとする動きが現れた。まず、教育哲学会や教育思想史研究会（1991年創設、のち学会）において、近代教育学や近代教育制度を歴史的に批判する研究が増えた。教育史学会では、大会シンポジウムで「知」や「社会史」、「子ども」、ジェンダーなど、社会史・文化史的なテーマの議論を進めた。1993年の教育史学会大会シンポジウム「教育史教育と研究のあり方をめぐって」では、教員養成や教育制度・運動の文脈から距離を取ることを前提とした教育史教育が議論された²⁵。2002年には、辻本雅史・沖田行司編『教育社会史』が刊行され、教育学・教員養成と距離をとって歴史学（社会史・文化史）の問題関心に接近し、その立場からの教育史のあり方を具体的に示した²⁶。

しかし、2005年になると教員養成政策の流れが転換した。「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」の報告により、教員養成の抑制策が撤廃され、教員養成への新規参入が認められたのである。これによって公私立大学の教職課程が急激に新設され、2012年には小学校教諭一種免許状の取得者数について国立大学新卒者より私立大学新卒者が多くなる「逆転現象」が生じた²⁷。教職課程においては教育の基礎的理解に関する学修が必要であり、教育史教育もその一つである。公私立大学の教員養成への新規参入によって新たな教育学教育・教育史教育の現場が増えることになった²⁸。教育史学会は、2014年の大会シンポジウムで「教育史は現実の諸実践にどう影響をもちうるか—教育史研究のレリバンスを問う」と題し、教育史の有用性の方向性を議論し始めた。2015年の大会シンポジウム「教育史研究と教師の教養形成」では、教育史の有用性をめぐる論点の一つとして教育史教育の問題が議論された。2020年には、教育史教育の教科書として岩下・三時・倉石・姉川『問いからはじめる教育史』が発行され、教育史の有用性を正面から問題にし、教育学を教育史が貢献すべき主要な学問領域の一つとしながら「教育学的教育史」に閉じないような立場を模索した²⁹。これは、1980年代後半以降の教育史の動向を引き継ぎながら、現在の状況に対応しようとした教育史教育の一つの試みとして貴重な取

り組みといえる。

以上のように、日本における「教育学としての教育史」の教育は、教員養成としての教育学教育の一環として制度化され、今日に到るまで形を変えて維持されてきた。しかし、大学の教育学制度や教員養成制度はよりどころとしてそれほど盤石なものではなく、1980年代後半以降には教育学・教員養成との距離感が課題化された。教育史教育は、教育学・教育史の有用性、教員養成・教師教育のあり方をめぐる重要な論点の一つだが、特に2000年代以降、教育史に求められる役割は現代思想や歴史学においても大きくなった。現代日本の教育史教育は教育学や教員養成を意識しつつ、そこに閉じてはいけないという課題を負っている。

2. 歴史教育としての教育史教育の課題

(1) 通史教育・問題史教育と問題史的通史教育

先述の通り、1970年代には教育史教育が盛んに議論され、教育史教育における通史の取扱いという論点が浮上した³⁰。1976年、寺崎昌男は、当時の学生のもつ期待・関心・性質・態度などを踏まえて、教育史教育における「総花的通史」や「概説的通史」について、学修として「失敗の公算がきわめて大きい」と学生の「教育を受ける権利」を保障する立場から批判し、それに代わる内容構成原理を「問題史的通史」という言葉で表現した³¹。寺崎は、「問題史的通史」について、「比較的短い期間を対象とする通史」であり、テーマごとに講義内容の取り扱う範囲を戦前・戦後に及ぼすものと述べた。寺崎の提案を受け、佐藤秀夫は、「教員の研究の自由」と「学生の教育を受ける権利」がぶつかったとき、前者が譲るべきだと寺崎に賛同した³²。学会の外でも議論は続き、長尾十三二が、教員養成・教育学教育の一環としての教育史教育を論じ、教育事象についての包括的・総合的・洞察的見識を養うために、現在・将来の教育に関する視野の拡大・延長に役立つ「よく整理された包括的な通史」をテキストとして座右に置かせ、具体的な課題と結びつけて学生の学習関心を刺激することを提案した³³。

通史の取扱いは、1970年代の歴史教育においては、中等社会科教育の立場から議論されていた。例えば、1972年、森分孝治がアメリカの中等歴史教育論を踏まえて「通史教授」を批判した³⁴。森分によると、「通史教授」は、歴史の独自性を強調する「個性記述」の考え方（まず「事実」を教える）や、「歴史観」を固定する考え方（まず「歴史法則」を教える）の傾向が強く、「教育の目標よりも内容を優先する考え」に基づく。その結果、目標に関わらず、事実として何を教え、生徒の中に何を育てているのかが曖昧になる。「通史教授」は、特殊な事実についての情報を習得させ、それらに関係づけて認識させるにとどまり、社会認識の形成にはつながらない。また、通史教科書は限られた頁数で叙述されるので一般化・概括化される。そのため、生徒は事実ではなく一般化された叙述にさらされ、事実を与えられないために叙述の真偽を確かめることもできず、認識方法を科学的にできない。このような「通史教授」の代わりに提唱されたのが、社会学や経済学、政治学、行動科学の一般命題・概念に基づいて構成された教材を「探求 (inquiry)」する教育であった。

社会的な問題によって歴史教材を構成して問題解決型で学習を進める問題史的な教育を求める主張は、すでに19世紀末から20世紀初頭にかけてアメリカで進められた社会科教育の議論においてみられた³⁵。例えば、1916年発表のNEA社会科委員会の『中等教育における社会科』は、通史的構成を否定しないが、子どもたちの関心や現代社会にかかわる題目・問題を選択し、それらを歴史的に取り扱って問題の構造を深く学ぶように構成された。問題史的教育が模索された背景には、当時のアメリカにおける科学技術の発達と資本主義の進展にともなう社会問題の発生や、移

民増大によるアメリカ的価値の揺らぎ、黒人・女性参政権をめぐる育成すべき政治的リテラシーの見直しなどがあつた。つまり、社会科教育の問題史的関心は、新たな社会状況に応じたアメリカ人像の再構築とそれに応えるものであつた。

1970年代の教育史教育の論争がこれらの社会科歴史教育論とどのようにかかわっていたかは不明だが、通史教育批判と問題史的構成は、社会変動に応じた国民像の模索につながる社会認識形成の方法に関わる問題であつた。1970年代は、安保闘争後の戦後民主主義批判やオイルショック後の福祉政策の見直し、生活・女性・環境などに関する市民運動の展開が進んでいた。社会科学の各分野でも、従来の主な参照先であつたマルクスやウェーバーを読み直す動きや、クーンのパラダイム論をきっかけとした科学・実証・進歩主義に対する疑問など、画期的な変動が見られた³⁶。学校教育についても、教科書裁判をめぐる教育権の論争や、学歴主義の高まりにともなう学習塾などに対する関心の高まり、能力主義的な教育改革などが進み、教育学の取り組むべき新たな課題が山積みになっていた。このような時代背景のなかで議論されたのが、教育史教育における問題史的構成であつた。

だが、主張されたのは「問題史的通史」であつた。通史に対するこだわりをどう解釈すべきか。そこで注目されるのは、1970年代に編まれた『日本近代教育百年史』（全10巻、1973年）や『世界教育史大系』（全40巻、1974～78年）である。『日本近代教育百年史』は、学制百年を記念して、「日本国民の教育的歩みの中に大なる長所と共に短所を率直に見出すことを通じて、今後の教育実践を照らす鏡ともなりうるものたらしめよう」という意図で編纂された³⁷。『世界教育史大系』も、「これからの日本の教育はどうあるべきか」という問題意識によって、日本が範としてきた「欧米先進国の教育進歩のあとを改めて見直す」とともに、「教育の後進国視してきた国々に」や「社会主義諸国の教育の歩みの考察」をも重視して、「教育の多様さ」と「それらを一貫して進動しつつある世界史的な教育動向」を見ようとした取組みであつた³⁸。1970年代は、歴史学や社会学などによる様々な教育史を「教育学としての教育史」として位置づけ直そうとする傾向が見られた時期でもある³⁹。1970年代に編まれた教育通史は、教育史を通して日本の教育のあり方を研究するためのものであり、歴史学的な教育史研究が膨大に蓄積される中で「教育学としての教育史」を模索するために欠かせないものであつた。それゆえに、社会科歴史教育論では通史教育の排除を志向しがちな問題史的構成原理が、教育史教育論では、時代の変化に応じて教育学を進めるために通史教育を維持・改善するものとして機能したのである。

なお、21世紀に入って、教育史の問題史的通史構成は重要な変容を見せた。例えば、辻本・沖田編『教育社会史』は、古代から近代を網羅する通史的構成をとったが、各章の叙述はその時代の事実を網羅するというよりも、一定の時代の中の教育的事実を用いて歴史学的問題に解答しようとした⁴⁰。問題史的通史の構成が、「教育学としての教育史」の通史に限らず、「歴史（学）としての教育史」の通史にも用いられた事例とみられる。また、岩下・三時・倉石・姉川『問いからはじめる教育史』の序章では、現在の価値観に合致する要素だけを抜き出して「教育学の権威づけのためだけ」に呼び出される教育史の不毛さと、「偏った現状認識と一面的な歴史理解」に基づく単線的な「教育問題」の歴史叙述の危険性とを指摘し、実証的に史実を明らかにし、失敗の歴史をもって教育の限界を設定し、過去の人々の「声」を聴いて彼らが教育に託した願いを受け取ることの重要性を強調した⁴¹。そして、教育史を教育学者だけに任せず、専門家支配から脱却して専門家を使いこなす「真の民主主義」を実現するために、批判的思考を鍛えて「賢い市民」になる題材や、「歴史学の一ジャンルとしての教育史入門」として、教育史の教科書を編んだ。岩下らは、教育学の問題史的通史の限界と課題を考察している。

以上の通り、1970年代に提唱された教育史の問題史的通史教育は、「教育学としての教育史」

という立場の課題意識を背景として登場し、21世紀に入って、教育史が歴史学に接近する中でも教育史教育全体の構成原理として活用されてきた。「日本の教育のこれから」を考察するために、社会認識や新しい社会を担う市民の育成を目指す問題史的関心によって、時代を限定した通史教育を推進する、というところに問題史的通史の理念を見出すならば、それは社会変動と大衆化・グローバル化の進む現代社会においても意義がある。ただし、岩下らの言う通り、教育学者・教育史家の「教育問題」認識を疑ってみる必要があり、「教育学としての教育史」の選択する問題群そのものの検討が必要になる。

(2) どのような歴史的思考を何のために育成するか

歴史教育には問題史／通史のほかどのような論点があったか。重要な論点の一つに、1980年代以降の「歴史的思考 (historical thinking)」がある⁴²。アメリカでは、1960～70年代の教育現代化運動において、学問の研究成果やディシプリンを教授することが重視されたが、歴史教育においては歴史を素材にして、社会学や経済学、政治学、文化人類学、心理学、法理学など、歴史学とは別の学問領域のそれらを教授しようという動きが目立った。通史学習から主題学習 (問題史) への転換論の活発化も、この動向に関連していた。これに対して、1987年にブラッドリー歴史教育委員会 (The Bradley Commission on History in School) が結成され、歴史教育に歴史学の成果やディシプリンを取り入れることなどを主張した。同委員会の主張は歴史教育復興運動を呼び起こし、歴史学固有のディシプリンに基づく歴史的思考の研究を活性化させた。歴史的思考の研究者たちは、様々な立場から歴史的思考の研究を進めたが、学問・教科の領域を超えて共通するような汎用的な「批判的思考」重視の立場に批判的であった⁴³。例えばサム・ワインバーグ (Sam Wineburg) は、政治史中心の語りで歴史を画一化することを批判して、歴史の物語を複線化するような歴史的思考を育成する歴史教育を具体的に提唱した。歴史的思考の要素は様々な検討されてきたが、ワインバーグの研究を例にすると、おおむね①史料の厳密な読解と出典の確認、②証拠や論拠のある歴史的推論、③歴史的文脈への配慮、および④年代順の思考にまとめられる⁴⁴。

一方で、1990年代以降、社会科歴史教育論の流れをくんで、「歴史をする (Doing History)」という歴史教育論が提唱された。その論者であるキース・バートン (Keith C. Barton) とリンダ・レヴィスティク (Linda S. Levstik) は、歴史学習の様々なスタンスやツールを整理・分析して、市民性の育成による多元主義的な参加民主主義の実現を目的とした歴史教育を主張した⁴⁵。レヴィスティクたちは、歴史学習を内容の暗記でなく「歴史をする」ことにおき、歴史情報の分析や記述方法の学習を通して、証拠を協同で検討して最善の方針を決定する判断に参加し、民族や国家・社会との帰属について確認し、善悪や正義の価値判断について考え、自分の視点とは異なる視点を理解する機会を子どもたちに与えることを目指した⁴⁶。このような歴史学習の目的意識は、文化史の理念などとの類似性を見出せる。例えばリン・ハント (Lynn Hunt) は、SNSの影響下におけるフェイクニュースの横行や記念碑・教科書・記憶をめぐる政治的争いなどが生じている中で、何のために歴史を学ぶかについて問い直した。そして、他者への「リスpekt」に基づく歴史観のもとで歴史を学び、他者や他文化に対する寛容な態度を確立し、議論によって定義の変更を容認し、過去の解釈を変更する事実を明らかにし続け、「歴史の絶えざる民主化」を刺激することなどを主張した⁴⁷。歴史教育を通して、人々が異質な存在である他者を理解し、歴史の解釈や判断に参加して協働する態度を育てることが求められている。

現代日本において、歴史的思考や Doing History の研究はどのように受容されているのか。渡部竜也は、社会的貢献に対する歴史的思考の抑制作用を指摘するとともに、学ぶ側がもつ「自分

は歴史学者になるわけでもないのにどうして歴史を学ばなければならないのか」という疑問に向き合って歴史教育に実用主義を加味する必要を主張した⁴⁸。渡部は、Doing History 研究の共通項を「歴史学者のまねごとをすることではなく、社会生活をより良くするために、そして民主主義社会をより発展させていくために、一般の人々が歴史を賢く使っていくこと」と捉え、Doing History において「私たちの日常に歴史学の大切にする歴史的思考やその他歴史を扱う思考作法が融合することによって生まれてくる」ことを期待している。

以上のように、歴史教育論は、様々な領域にわたる汎用的能力か、歴史学固有の歴史的思考かをめぐる目標論争を経て現在に至る。また、歴史的思考は多元主義的参加民主主義の立場から批判されている。確かに、汎用的な批判的思考を育てる教材を教育史・教育思想史に限る必要はなく⁴⁹、そこに教育史教育の独自性は見出せない。教育史研究と歴史学の共通点として歴史的思考の育成や歴史学的なディシプリン習得を目標にしても、教育史家や歴史家になるという動機のないところに学修意欲は生じないことには注意すべきである。

(3) 近代化・大衆化・グローバル化の歴史をめぐる解釈の複数性と対話

2018年、高等学校学習指導要領が改正され、高校地理歴史科において2022年度から新科目「歴史総合」・「日本史探究」・「世界史探究」が段階的に実施されることになった。例えば、「歴史総合」の知識技能に関する目標は、「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする」(第2章第2節第2款第3の1(1))と定められた。「歴史総合」の内容は、近現代史における近代化・大衆化・グローバル化を柱としている。これらの柱については、例えば成田龍一は、いずれも18世紀以降の特徴であり、それぞれ通時的な要因として次のように流れを捉えている⁵⁰。近代化については、18～19世紀における国民国家の形成を主導線として、帝国主義による植民地獲得と世界の再分割を進める過程として捉えられる。次いで20世紀前半には、資本主義の進展によって大衆化が前面化し、帝国主義国家の総力戦を経て大衆(民衆)の時代に移行した。そして、20世紀後半から現在まで、脱植民地の運動や冷戦体制、冷戦体制崩壊後の流動的な事態の続くグローバル化のもとにある。

こうした歴史教育課程の改革を一つの契機として、歴史学と歴史教育の架橋を模索する努力が行われている。例えば、小川幸司は、「ある「問い」にもとづいて歴史の事実をいかに多角的に検討して見出すかや、同じく「問い」に基づいて歴史の解釈をいかに事実即して合理的に導き出すかなどを探究するような歴史学習」を求めている⁵¹。小川は、歴史認識や歴史研究を、①問題設定に基づき事実を探究する「歴史実証」と、②事実関係を解釈して仮説を構築する「歴史解釈」、③解釈の時間的・空間的・現代的意味を探究する「歴史批評」、④探究成果を論理的・効果的に表現する「歴史叙述」、⑤対話によって互いの歴史認識を検証し合う「歴史対話」、⑥歴史の中に自分の生きている位置を見定めて歴史主体として社会に参画する「歴史創造」、以上の6層から成る一連の実践行為を「歴史実践」として整理している⁵²。成田龍一によれば、このうちの「歴史叙述」と「歴史対話」の間の「飛翔と飛躍」が歴史教育の中心的課題になりうる⁵³。新科目「歴史総合」については、歴史解釈の複数性と議論を保障して歴史知識と歴史認識・歴史的思考を養い、アイデンティティとしての歴史と他者との出会いとしての歴史を学ぶことを通して、解釈の複数性を認めつつもあらゆる解釈が可能でないことを知り、対話と議論によって自らの解釈を練り上げる科目となることが求められている⁵⁴。

2025年度以降、新指導要領対応の高校歴史教育を3年間受けた学生たちが大学に入学してく

る。大学における教育史教育の課程が、新しい高校歴史教育課程と接続せずうまくいくとは考えられない。日本・西洋・東洋の排他的な区切りや、近代化または大衆（民衆）化への偏り、戦前中心、特定国家の国民教育に限った内容で完結しがちな伝統的な教育史叙述、そしてテキストや授業者の歴史叙述を伝えることに終始しがちな講義スタイルは、意識的に見直さなければならぬ。学生たちが己自身の歴史解釈をもって教師やテキスト、他の履修生などと対話し、自らの歴史認識を練り上げ、一人の歴史主体として社会参画に取り組むことを可能にするような、教育史教育の課程を開発する必要がある。

3. 高大接続・教員養成・教育学教育としての教育史教育の課題

(1) 能動的学修と「歴史的な見方・考え方」を働かせる問いの表現

教育史教育の課題は、教育対象となる学生をどのように捉えるかでまったく異なるものになる。近年の学生は、以前に比べて、真面目に授業に出席してノートをとって勉強するようになり、一定の学問体系によらずに多様な選択肢に開かれた一貫した職業準備教育を求め、企業や政府から職業生活に役立つ汎用的能力を身に付けるように要求されている⁵⁵。2012年8月の中央教育審議会答申以降の学生は、学生同士や教員と協同で問題発見・解決に主体的・能動的に取り組むような、アクティブ・ラーニングの主体であることを求められている⁵⁶。なお、そもそもアクティブ・ラーニングは、1980年代以降のアメリカで、高等教育の大衆化と学生の多様化を受けて、「教授から学習へ」の転換を進めて学生たちの科学的な概念理解を促進するために推進されたものであった⁵⁷。大学教育は、学習活動と知識内容とを乖離させないようにしながら、学生が他者と関わりながら対象世界を深く学び、これまでの知識や経験、これからの人生を結びつけるような学習に取り組めるように改革されなければならない⁵⁸。

現代日本の学生は、大学の多様化を受けて多様化し、その多様性によって既存の大学教育に「挑戦」する存在でもある⁵⁹。大学教育の一つである教育史教育も、多様化した学生の「挑戦」を受ける。しかも、教員養成としての教育史教育は、さらに特殊な事情を踏まえなければならない。教育史教育の現場は、2005年来の教職課程増設によって、全国の様々な大学・短大に広がった。そのため、教員養成としての教育史教育を受ける学生たちの学力や履歴、動機は、極めて多様化している。現代日本の教育史教育は、この学生たちが能動的に学修するように構想・実施されなければならない。程度の差はあるが、学生たちは、小・中学校社会科や高校地理歴史科を通して「歴史的な見方・考え方」を育ててきている。教職課程の学生の多様化が進めば進むほど、教育史教育の鍵は、学生自身の「歴史的な見方・考え方」にかかってくる。

現行学習指導要領における「見方・考え方」とは、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくかという当該教科等ならでの物事を捉える視点や考え方である⁶⁰。そのうち「社会的な見方・考え方」は、課題追究・解決の活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて考察したりする際の視点や方法である⁶¹。「社会的な見方・考え方」の一つである「歴史的な見方・考え方」は、社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連づけたりする視点や思考法である⁶²。高等学校では、「歴史的な見方・考え方」を働かせるために適切な主題や問いを設定し、歴史の大きな変化に着目して、世界とその中のを広く相互的な視野から捉える内容について、資料を活用して現代的課題の形成に関する歴史的事象を多面的・多角的に考察するなどの方法がとられる⁶³。「歴史的な見方・考え方」を前提にして教育史教育を構想するとき、高校歴史教育では歴史学習の出発点として「問いを表

現する」活動を位置づけていることに注目すべきである⁶⁴。「問いを表現する」活動とは、資料から情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりして、興味・関心をもったことや疑問に思ったこと、追究したいことなどを見出す学習活動である。高校で表現すべき問い（課題）は、歴史的な見方・考え方を働かせて考察・構想するための問いであり、①時系列、②諸事象の推移、③諸事象の比較、④事象相互のつながり、⑤現在とのつながりの5種類の問いが例示されている⁶⁵。このうち、例えば、時系列の問いには「当時の人々はなぜそのような選択をしたのか、現代とはどのような異なる背景があったか」（過去の理解、過去と現在）などがある。

このように、高校歴史教育では、生徒が歴史的な見方・考え方を能動的に働かせるには、自ら問いをもって考察に入る必要があり、そのためにも自ら問いを表現することが求められている。大学の教育史教育においても、学生が自ら教育史の問いを表現する機会を設けることで、「歴史的な見方・考え方」を働かせられるようになることが期待される。ただし、教育史教育の学生たちは、その多様性ゆえに、十分に「問いを表現する」経験を蓄積した学生や「歴史的な見方・考え方」を十分に培った学生ばかりとも限らない。問いを表現する支援として、授業者やテキストによる問いの例示などの手立てが必要な学生もいるだろう。教育史教育のテキストは、教育史の事実や資料紹介に止まらず、それらから表現し得る問いを、学生が利用可能な形で広く深く検討・提示することが必要である。また、生涯学習の時代ゆえに、受験準備の過程で暗記再生中心の歴史教育を受け、「歴史的な見方・考え方」の働かせ方を見失った年長の学生もいるかもしれない。そのような学生たち相手の場合、「歴史的な見方・考え方」を再教育または再活性化を促す機会や課程が必要になる。それは、単なる高校教育の補習に陥らず、教育史教育で能動的学修を実現するための課程でなければならない。

（2）将来の職業・市民生活につながる教育史教育の内容

現代日本の大学教育は、学生のニーズとの適合を避けられない。特に、現代日本の教育史教育の学生は、様々な国公私立の大学・短大の教職課程に広く存在する。その大半は、将来、小中高校や幼稚園・特別支援学校・養護教諭・栄養教諭の免許状を取得して、一般の教諭、または教員免許状所有の一般市民になっていく。かつての帝大・高師の学生や師範学校の生徒を対象とした教育史教育は、国家の教育制度・政策の歴史や、それらを動かした歴代文部大臣の事績、偉大な教育思想家・実践家の事績を内容とした。これらは、卒業後そう遠くない将来に学校・地域の指導的教員や管理職、教育行政官の地位に就く可能性の極めて高かった帝大・高師・師範の卒業生にとっては、自らの教職生活やロールモデルに直結・適合していた。しかし、現在の大多数の教職課程の学生たちは、「普通」の教師や国民・市民になっていく者たちである。現代を「普通」に生きる教師や市民にとって、国家の制度・政策やその政治過程、先進的な教育思想・実践に日々の生活で直接かかわる見込みは、ほとんどないだろう。文部大臣や偉大な教育思想家・実践家は、もはや大半の教育史教育の学生にとってロールモデルにはなり得ない⁶⁶。そこで重要になるのは、むしろ日常的教育実践や、教師・市民の日常的な教育要求、地域の教育課題をめぐるローカルな教育政治などである。これらの歴史的事実は、地方・地域教育史や民衆教育史、社会史・文化史の影響を受けた「歴史学としての教育史」の成果として、徐々に蓄積されている。現代の教育史教育においては、「教育学・教員養成としての教育史」にとって、「歴史学（社会史・文化史）としての教育史」はむしろ共存・推進すべき領域となる。

教育史教育が日常的な実践や、一般・ローカルの教育要求や課題意識を重視するならば、その学修を支える資料は、公文書や偉人の著作だけでなく、私文書や記憶、オーラルヒストリーなど

を含む必要がある。特に、学生自身や学生の身近な人々の教育経験は、生きてきた教育史の貴重な資料である⁶⁷。このことは、教育史教育における学生の位置を根本的に変化させることになる。すべての学生たちは、自ら受けてきた教育の記憶の所有者・証言者となり、教育をどのように受けたか、教育を受けたことがその後どのような影響を与えたか考察することができる。学生自身の教育経験を資料化し、それをもって現代教育史の授業を展開するならば、学生は授業者との間にある非対称性から抜け出し、主体的・能動的な学修者として自立可能になる。この点で、Doing History の実践は、初等・中等教育の実践とはいえ、学習者自身や学習者の身の回りの人々の資料を用いた授業づくりに一日の長があり、検討の価値がある。

なお、教育制度・政策・運動は、「普通」や「日常」から縁遠いとはいえ、「普通」の教師・市民にも重要である。教育史教育が学生の目を制度・政策・運動からそらせるようなことがあってはならない。ここで、科学技術の分野では、1990年代以降、市民が科学技術への関心を高め、科学技術の正負や政策に関する対話・合意に参加する必要性が高まり、市民の科学的リテラシーを育成する教育・学習の意義が強調されていることが注目される⁶⁸。これを教育学と教育政策・運動との関係になぞらえれば、教育学教育や「教育学としての教育史」教育は、教育史家や教育学者になるために必要なだけでなく、教育に高い関心をもって教育問題を問い、教育政策・運動過程に参加する市民になるためにも必要である。

(3) 「教育学としての教育史」の教育における教育問題の研究

教育史教育を教育学教育としてとらえた場合、歴史教育一般との違いは、目標を教育問題の研究に焦点化するとところに見いだせる。特に、同時に教員養成としての教育史教育でもあるためには、2017年制定の教職課程コアカリキュラムの掲げる各種問題を取り上げる必要がある。「教育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では、3つの一般目標に属する到達目標が合計8つ設定された⁶⁹。その中心的な目標は、家族・社会による教育の歴史と近代教育制度の成立・展開、現代的教育課題について、歴史的な視点で理解することである。教育理念・思想の教育と合わせて科目が設定されている場合は、これに加えて、教育の概念・本質・目標や教育の要素とそれらの相互関係、家庭教育・学校教育・学習の思想や代表的教育家の思想を理解することをあわせて目標化する必要がある。教員養成としての教育史教育が取り上げるべき教育問題とは、家族・社会による教育や近代教育制度、現代的教育課題に関わる歴史的な問題や、教育の概念・本質・目標・要素と家庭教育・学校教育・学習の思想に関する問題を欠かせない。教員養成における教育史教育においては、少なくとも、これらの教育問題を教育史の知識と方法によって研究する必要がある。

教育学は、先述の通り、「歴史(学)としての教育史」などの立場から問題意識の問い直しが要請されている。また、大学教育・教員養成における教育問題の研究は、職業的教育学者が独占すべきものではなく、学生すなわち将来の一般の教師・市民も取り組むべきものである。大学においては、学生が教育問題を能動的に問い、教育学者である授業者や仲間とともに協働して教育問題を深く理解し合うとともに、問われるべき教育問題が何かを表現する場を設ける必要がある。教育史教育はそのような場の一つとして、再構想・再設定され、実践されなければならない。そこでは、学生たちは自らの問題関心や記憶などから出発し、授業者によって日常生活の技術的な問題に止まらず、概念的・思想的な問題や政策・制度・社会的な問題などを歴史的な見方・考え方を用いて考察する機会を得る。それと同時に、授業者は学生たち自身の記憶・資料から導き出される身近な問題関心に刺激を受けることになる。

例えば、学生たちの身体・記憶に刻まれた「日本の学校の1時間はなぜ45分か、なぜ4月始

りか」といった素朴な問いは、「いつからそうなのか、なぜそうなったのか、その最も重要な要因は何か」などの歴史の見方・考え方を介した問いによって、教育史の具体的な知識に能動的に接近するきっかけをつくる。その研究を通して学生は、例えばモジュール学習や9月入学制などの議論の基礎となるべき知識や見方・考え方を身に付け、ひいては近代学校制度の意義を理解し、またはそれを相対化して、教育改革に主体的・批判的に取り組む姿勢を形成していく。他方で、授業者である教育学者は、学生の問題関心や資料から学び、新たな問題関心や研究テーマを見出していく。学生から学んだ新たなテーマには、先行研究があるかどうかの保障はない。教育史教育の授業者たる教育学者は、学生とともに未開拓の研究テーマに直面することになる。

今後の教育史教育の授業は、授業者が教育史の既存の知識体系を教える時間ではなく、学生が授業者とともに教育史を研究する時間になる必要がある。教育史教育の機会は限られているから、教育史の研究法については、学生自ら研究しながら体験的に身に付けることを前提と考えざるを得ない。そのとき、重要になるのは、既習のはずの歴史の見方・考え方の活用である。ただし、それだけだと一般の歴史教育と同じになる。教育学教育としての教育史教育にとって重要になるのは、教育学的な見方・考え方の活用であろう。他の科目における教育学の概念理解等を通して学修した教育的な見方・考え方を、教育史教育においていかに活用するか。これは、「教育学としての教育史」の教育の独自課題である。

お わ り に

以上のように、本稿では現代日本における教育史教育の課題を探るために、「教育学としての教育史」の立場から、教育史教育の歴史と歴史教育論に基づいて「問題史的通史」原理や様々な方法的課題を考察した上で、高大連携・教員養成・教育学に関する課題を検討してきた。本稿で明らかにできたことは次の4点に整理できる。

第1に、戦後の教員養成大学・学部の成立が旧制の教育史教育では見られなかった問題を顕在化させたことを明らかにした。1960年代末から70年代にかけての教育史教育論の盛り上がりはその表れであって、教育学や教育史の体系的概観よりも、具体的な個別問題や学生の経験・関心・能力等に応じた大学教育としての教育史教育を求めるものであった。また、2010年代以降の教育学・教育史の有用性や教育史教育の議論は、2005年以降の教員養成政策の転換によって公私立大学の教員養成への参入拡大とそれにとまなう教育史教育の現場の増加・多様化の中で進められている。2040年までに進むとされている大学の「淘汰」を前提とするにしても⁷⁰、教育史教育の現場の多様性は一定程度維持されるだろう。

第2に、先行研究ではその名称のみが知られていた1970年代の「問題史的通史」教育が、教育史教育独自の課題意識と関わっていた可能性があることを明らかにした。中等社会科歴史教育論では通史教育を廃して問題史教育を推進する論理に対して、教育史教育論では問題史的構成を取り入れた限定的な通史教育を推進する論理をとった。1970年代の教育史における通史の位置づけがこの独自の論理を支えていた可能性がある。また、21世紀の問題史的通史構成の展開は、「教育学としての教育史」の問題意識を批判し、その再検討を課題化している。

第3に、1980年代以降の歴史教育論を踏まえると、教育史教育において、教育史や歴史学のディシプリンを教えることが必ずしも正当化されないことを明らかにした。現代の歴史教育論は、育成すべき歴史的思考力の内容のみならず、その目的そのものを問題化している。また、学習者自身が現代社会の諸課題に対して何ができるか・何をするかを問題にして、汎用的能力や市民性の育成、学生自身の歴史解釈の練り上げにつながる機会などを提供しようとしている。ま

た、現行学習指導要領の依拠する歴史教育論からも、教育史教育はその伝統的な叙述・授業スタイルに対して、根本的な挑戦を受けていることを自覚すべきである。教育史教育は、現代的な課題に応じて積極的に変革されなければならない。

第4に、教育史教育において学生の具体的なニーズや教育経験に応じて能動的学修を引き出し、授業者と学生がともに教育問題を研究することが現代日本において重要であることを指摘した。様々な公私立大学・短大における教育史教育が対象とする学生たちの将来の職業生活やロールモデルは、学生の多様化時代における教育史教育の課題を明確にし、教育の社会史・文化史はもちろん、教育制度・政策・運動史の教育的意義や教育思想史の向かうべき方向を示している。また、新しい教育史教育を通して、教育学・教育史が前提としてきた教育問題の見直しを進められる可能性がある。ただし、このような意味での教育史教育の実践のよりどころとなるべき先行研究やテキスト・資料は、現在のところ必ずしも保障されていない。教育史教育は理論・実践両面から大きな課題を抱えていることがわかる。

教育史教育の現場の拡大・多様化によって、教育史を専攻しない教育学者が教育史教育に携わることも増えている。教育史教育の研究需要は高まっている。高大接続はもちろん、教育学の有用性や大学教育の独自性、教員養成の在り方等を考察する上でも、教育史教育論は恰好のフィールドになる。本稿が今後の研究の盛り上がりにつながれば幸いである。

※ 本研究は、科学研究費補助金（課題番号19K02506・21H00819）の補助を受けた。

注

- 1 白石崇人「日本教育史研究における「教育学としての教育史」」広島文教大学高等教育研究センター編『広島文教大学高等教育研究』第9号、2023年、1～14頁。
- 2 例えば、アメリカの「歴史的思考」やDoing History、高校地理歴史科の「歴史総合」・「日本史探究」・「世界史探究」の設置、成田龍一の史学史を踏まえた著作群、岩波新書の「歴史総合を学ぶ」シリーズやちくま新書の『〇〇史講義』など、歴史学・歴史教育の新たな動向を模索する研究が多く発表されている。
- 3 「社会的（歴史的）な見方・考え方」を育てる歴史教育については、久賀隆之・白石崇人「平成29・30年告示の学習指導要領に基づく歴史教育—小・中・高の連続性と高等学校「日本史探究」を想定した授業実践を通して」広島文教大学教育学会編『広島文教教育』第34巻、2020年3月、15～24頁。および、久賀隆之・白石崇人「社会的な見方・考え方に基づいた「問いを表現」する歴史教育—高等学校「日本史探究」を想定した実践開発を通して」広島文教大学教育学会編『広島文教教育』第35巻、2021年3月、1～12頁参照。
- 4 神代健彦「教育史教育のコンピテンシーとコンテンツ」『日本の教育史学』第65集、教育史学会、2022年、129～134頁。
- 5 例えば、文部科学省『高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説 地理歴史編』（東洋館出版社、2019年）では、歴史総合において、歴史的事象を単に記憶するのではなく、主題・問いを中心に構成する学習を展開することが求められている（同22頁）。
- 6 2012～2016年の全国都道府県・政令指定都市の教員採用試験における西洋教育思想史の出題傾向を分析した調査によると、出題のほとんどは「人名と書名の関連さえ覚えておけば対処できるもの」であった（相馬伸一・室井麗子・椋木香子・小山裕樹・生澤繁樹「教員採用試験における教職教養分野の特質と課題—教育思想史分野を中心に」『広島修大論集』58（2）、2018年、117～159頁）。このような出題傾向は、「大学の教職課程において求められる知識を「真面目に修得したか」という態度を問う以上の意味はもっていない」とされ、「学習態度を問うのであれば、問う内容は教育思想史でなくてもよいということにもなりかねない」という（同154～155頁）。
- 7 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センター編『広島文教女子大学高等教育研究』第2号、2016年、29～48頁。

- 8 白石崇人「教職教養としての教育史」広島文教女子大学高等教育研究センター編『広島文教女子大学高等教育研究』第5号, 2019年, 1~13頁。
- 9 岩下誠・三時眞貴子・倉石一郎・姉川雄大『問いからはじめる教育史』有斐閣, 2020年。
- 10 岩下誠「教育史って何の役に立つの?」岩下ほか, 前掲注9, 15頁。
- 11 白石, 前掲注1, 2023年。
- 12 実際のところ, 1881年の「師範学校教則大綱」以降には, 師範学校の教育学教育の中で教育史教育は行われていた(白石, 前掲注1, 2023年参照)
- 13 『東京帝国大学五十年史』下冊, 東京帝国大学, 1932年, 373頁。
- 14 船寄俊雄・無試験検定研究会編『近代日本中等教員養成に果たした私学の役割に関する歴史的研究』学文社, 資料編参照。1920年以降は, 文科大学生が中等教員免許を取得する場合, 「教育史概説」1単位が必修科目の一つになった。
- 15 「文部省訓令第7号」『官報』第1257号, 1931年3月11日, 224頁。
- 16 西山薫「専門の学識を問う「教科」」寺崎昌男・「文検」研究会編『「文検」の研究—文部省教員検定試験と戦前教育学』学文社, 1997年, 66~68頁。
- 17 樽松かほる「「教育ノ大意」の試験問題の分析」寺崎昌男・「文検」研究会編『「文検」試験問題の研究—戦前中等教員に期待された専門・教職教養と学習』学文社, 2003年, 267~287頁。
- 18 山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房, 1993年。
- 19 長尾十三二「教育史の教育」大浦猛・長尾十三二・吉本二郎編『大学と教育学教育』教育学研究全集第14巻, 第一法規出版, 1977年, 84頁。ここで, 長尾は, 1967年の汲田の問題提起について, 教員養成大学・学部における教育史の講義に教育的配慮を活かすことの必要を訴えたものと解釈した。
- 20 汲田克夫「講義「日本教育史」の反省」『日本の教育史学』第10集, 1967年, 339~342頁。汲田は, 愛媛大学に務めていた1965年頃から現場教師の要望を踏まえて教育学教育を問題化し始めており, 1967年には, 同年に大阪学芸大学から改称されたばかりの大阪教育大学に勤めていた。
- 21 山田昇「教員養成における教育学教育」『日本教育学会大会研究発表要項』第29巻, 1970年, 60頁。
- 22 平野正久「大学における教育学教育の問題—西ドイツ教育学の自己革新運動」『教育学研究』第38巻第4号, 日本教育学会, 1971年, 250~259頁。
- 23 当時の詳しい議論は, 白石, 前掲注7, 2016年で整理した。
- 24 土屋基規『戦後日本教員養成の歴史的研究』風間書房, 2017年。岩田康之「『大学における教員養成』の日本的構造—「教育学部」をめぐる布置関係の展開」学文社, 2022年。
- 25 詳しくは, 白石, 前掲注7, 2016年。
- 26 辻本雅史・沖田行司編『教育社会史』新体系日本史16, 山川出版社, 2002年。
- 27 岩田, 前掲注24, 2022年参照。
- 28 なお, 現行教職課程における教育史教育の地位はそれほど確たるものではない。そもそも, 教育史教育の担当者には教育現場の経験を超える研究実績が必要であり, そのためにも教育学研究者としてのトレーニングが重要である。しかし, 岩田康之によると, 2005年以降に小学校教員養成に新規参入した大学・組織(その多くは私立)は, 学士課程のみで教職課程の課程認定を行う上で, 必ずしも教育学研究のディシプリンをもたずとも教育現場での経験を豊富に持つ人材を大学教員として配置することにメリットを認める傾向がある(岩田, 前掲注24, 172~173頁)。また, 教育職員免許法施行規則中の「教育の基礎的事項に関する科目」10単位のなかに, 必要事項として「教育の理念並びに教育に関する思想及び歴史」が設定されているが, 6つの必要事項の1つに過ぎない。そのため, 教育史教育が2005年以降の教職課程で実施されるためには一定の条件が必要となる。そこで重要な役割を果たすのは, 教職課程を置く大学・組織が行う, 教員養成の理念や課程内容の編成において教育史教育を必要とするかどうかの判断である。これは, 教員養成における教育史教育の意義を明らかにしなければ的確に判断することができない。教育史教育の研究が急務となる所以である。
- 29 岩下ら, 前掲注9, 2020年。
- 30 「シンポジウム討論内容(録音テープより)」『日本の教育史学』第20集, 教育史学会, 1977年, 144頁。
- 31 寺崎昌男「近・現代教育史の試み—とくに内容構成と教授法を中心に」『日本の教育史学』第20集, 130~135頁。
- 32 「シンポジウム討論内容(録音テープより)」『日本の教育史学』第20集, 144頁。
- 33 長尾, 前掲注19, 90・91頁。
- 34 森分孝治「歴史教育の革新—社会認識教育としての歴史教育」全国社会科教育学会『社会科研究』20, 1972年, 60~77頁。

- 35 渡部竜也『主権者教育論—学校カリキュラム・学力・教師』春風社、2019年、10～19頁。
- 36 森政稔『戦後「社会科学」の思想—丸山眞男か新保守主義まで』NHK ブックス、2020年、190～205頁。
- 37 平塚益徳「刊行の辞」国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第3巻、教育研究振興会、1974年。
- 38 梅根悟「世界教育史大系の編纂にあたって」『世界教育史大系』1974年。
- 39 白石、前掲注1。
- 40 辻本・沖田編『教育社会史』2002年。各章が取り上げる問題は「文化」「識字」「出版」「文字」「家」「子ども」「競争」「規範」「移民」「植民地主義」など（もちろん「教育」「人間形成」なども同様）、歴史学や文化人類学、現代思想、メディア論などの影響を強く受けたものになっている。
- 41 岩下「教育史って何の役に立つの？」岩下ら、前掲注9。
- 42 渡部竜也「合衆国の歴史学と歴史教育」サム・ワインバグ（渡部竜也監訳）『歴史的思考—その不自然な行為』春風社、2017年、19～27頁。
- 43 渡部竜也「歴史的思考と調査研究1：批判的思考研究への対抗」ワインバグ、前掲注42、66頁。
- 44 渡部竜也『Doing History：歴史で私たちは何ができるか？』歴史総合パートナーズ⑨、志水書院、2019年、38頁。
- 45 リング・S・レヴスティク、キース・C・バートン（渡部竜也・草原和博・田口絢子・田中伸訳）『コモン・グッドのための歴史教育—社会文化的アプローチ』春風社、2015年。
- 46 リング・S・レヴィスティク、キース・C・バートン（松澤剛・武内流加・吉田新一郎訳）『歴史をする—生徒をいかす教え方・学び方とその評価』新評論、2021年、3～37頁。
- 47 リン・ハント（長谷川貴彦訳）『なぜ歴史を学ぶのか』岩波書店、2019年。
- 48 渡部、前掲注44、5～10・104～105頁。
- 49 神代、前掲注4。
- 50 成田龍一『歴史像を伝える—「歴史叙述」と「歴史実践」歴史総合を学ぶ②』岩波新書、2022年、126～128頁。
- 51 小川幸司「はじめに」小川幸司・成田龍一編『世界史の考え方』歴史総合を学ぶ①、岩波新書、2022年、iv頁。
- 52 小川幸司「〈私たち〉の世界史へ」荒川正晴ほか編『岩波講座世界歴史01—世界史とは何か』岩波書店、2021年、13～14頁。小川幸司「はじめに」前掲注、iv頁。
- 53 成田、前掲注50、xii～xv・12～20頁。
- 54 成田、前掲注50、325～326頁。
- 55 広田照幸「序論」広田照幸ほか『シリーズ大学5教育する大学』岩波書店、2013年、1～19頁。小方直幸「大学における職業準備教育の系譜と行方」広田ほか、同前、49～75頁。
- 56 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」2012年8月、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- 57 西岡加名恵「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」日本教育学会編『教育学研究』第84巻第3号、2017年、25～33頁。
- 58 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2015年、1～27頁。
- 59 小方、前掲注55。
- 60 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』東洋館出版社、2019年、4頁。
- 61 文部科学省、同前、7頁。
- 62 文部科学省、同前、21頁。
- 63 文部科学省、同前、22～23頁。
- 64 文部科学省、同前、129頁。
- 65 文部科学省、同前、132～133頁。
- 66 このことに関する先駆的な考察に、寺崎昌男『大学研究の六〇年』評論社、2021年、102～104頁がある。
- 67 教育史における「教育経験」概念については、大門正克『増補版民衆の教育経験』岩波書店、2019年。
- 68 塚原東吾・綾部広則・藤垣裕子・柿原泰・多久和理実編『よくわかる現代科学技術史・STS』ミネルヴァ書房、2022年。
- 69 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職コアカリキュラム」2017年11月17日、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
- 70 吉見俊哉『大学は何処へ』岩波書店、2021年、13～14頁。18歳人口の推移から、2040年までに200校程度の大学数減少が予想されている。