

〈第2 提案〉

教育史教育と研究のあり方をめぐって
——教育史の教育・教授と研究とをいかに関連づけるか——

秋田大学 対馬 達雄

今回のシンポジウム・テーマはあたかもこれまでの教育史学会のシンポジウムの総括的なテーマとなっているようです。「教育史教育」という問題は、これまで再三検討されてきたところですし、まして「研究のあり方」については、本学会が第1回大会以来中心の課題として位置づけてきたものです。これら二つの大きな論点を統一的に扱いそれぞれについて考えようというテーマは、私たちがこの問題に直面し思い悩む事柄であるだけに、まことに興味深いですが、それについて報告する立場となりますと大変むずかしい。これには私自身重点的にこの問題にとりくんだ経験がないということもあります。幸い、大会準備委員会より「現在、教育史教育をどのように考え、どのように行っているか、また研究と教育をどのように関連づけているか」というような体験談を中心に」考えを提案してほしい旨の要望もあり、私の行っている教育史の教育・教授と研究という問題にひきつけた、体験的な考えを示すことで、会員としての責めをはたそうと思います。

1) まず私の所属大学での教育史科目について紹介しておきましょう。秋田大学の教育学研究室は教育史、教育哲学、教育制度、教育社会学、社会教育各一名からなり、私は日本教育史と外国教育史を担当しています。免許法改正にともない、教育原理が「教育の本質及び目標に関する科目」と「教育の方法及び技術に関する科目」に分割配分されたことを契機に、日本・外国教育史はその演習をふくめ教育哲学とともに前者の科目群にそれぞれ2単位の選択科目（小学校コース、幼稚園課程にたいしては選択必修）として位置づけられました。これに1988年の修士課程の設置以来、「教育学・教育史」分野での教育史（特論・演習各2単位）が加わります。私は「教育概論」および「道德教育の研究」

II 教育史学会第37回大会記録

の授業をスタッフと分担しながら、これらの教育史関係科目全般を担当しています。

一方、私自身は欧米教育史それも近代以降のドイツ教育史を専門分野としてきておりますので、程度の問題はさておき、専門性にうらづけられた教育・教授という前提は、こと私については、かなり崩れていることになります。研究活動と教育・教授活動のあいだの深い「みぞ」は厳然として存在します。すでに17年まえのシンポジウムにおいて、大学教育の大衆化のなかで「研究と教育の一体性」の理念がア・プリオリに成立する条件が失われたと、寺崎会員は指摘しましたが、今日の飽和状態にある大衆的な大学教育のなかでは、この理念の不在を嘆くことはもはや時代錯誤となるでしょう。一般化できないまでも、受験体制の弊害を背負う現代の学生に必要なのは、むしろそれ以前に、読書指導をふくめ主体的な「知」の獲得のための基礎的な訓練であろうと実感しています。しかしこのような事実が前提にはあっても、教育・教授と研究の整合性ないし架橋という問題は依然として存在し、むしろその必要性が今日強まっているとも考えます。また、「何でも屋」たらざるをえない条件のもとでも、それをなんらかのかたちで実現すべきですし、げんにそうした欲求は比較的めぐまれた場合よりも強く意識されると思われます。なお、こうした状況にかかわって、すでに第18回大会のおり山田会員によって関係スタッフによる「チームとしての教育史教育の追求」という観点が提起されていますが、ここでは私の個人的レベルの問題領域にとどめて、教育史教育にかんする考えとその扱いの一端を示すことにします。

2) 教育史科目にかんするこれまでの論議についてみますと、それは基本的に教育史的認識を教師の力量形成につなげる必須の教職的教養として意味づけることにあったといえます。この問題にたいしては一点補っておくだけにとどめます。それは、教育史のもつ教育学の基礎学的性格からみて、教師教育学会が教育学教育について提起しているように、教育史が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、またもつべきだろうということです。こうした意味づけは、歴史研究の新たな潮流のなかで、「教育」事象認識の拡大—したがって学校教育中心の教育史認識の枠組みからの脱却が求められているという事実に対応するものであろうし、今日の学習社会化の進展や、少子社会化にともなう教職枠の急激な減少という現実的条件のもとでも、強調されていくべきことのように思います。

学会シンポジウムのこれまでの流れからすれば、以上のような新たなパラダイムのなかでの教育史教育を提示することが期待されているのですが、現在のところ私にはそれを具体的に描くことができません。

そこでつぎに、私の担当している教育史科目についてです。学部の場合、選択科目としての教育史は、近年とくに教育制度や教育関係法規にくらべて圧倒的に受講生が減少しつつあり、実利志向にもとづく「教育史離れ」傾向がたしかに指摘できます。教員採用試験の現状（教育史出題の比率の絶対的低下、簡単な出題内容など）がそれを助長しているようにも思われます。それだけに私は講義科目全般において、できるだけ教育史的内容を含ませることで、教育の史的把握の重要性を訴えています。

ところで私自身は教育史教育の目的を、教育事象への歴史的なパースペクティブをもって今日の教育状況・教育問題の一端を主体的に理解する思考基盤を形成することに求めています。はじめて教育史に接する学生たちには、“なぜそうなったか”という視点をもって教育事象の大きななれと特徴をつかむこと、これによって歴史的感覚ないし“事実”の歴史的被規定性について学んでほしいという立場をとっています。

教育内容については、私は主として「近代」以降を対象にして問題史的側面を重視した構成をとっております。日本教育史、欧米教育史とも各15回だけの時間的制約のもとでは通史的構成ができないという理由にくわえ、学生の興味と関心を喚起させるためでもあります。また毎回の講義内容に重要事項を設定することでマンネリ化を防ぐというねらいもあります。それでも表面的な内容にとどまらざるをえなくなっています。

なお、こうした講義において留意していることは、極力史実を具象化すべく毎回講義内容にかかわる写真資料やスライドを活用することです。とくにそれは馴染みにくい欧米の教育事象にたいするイメージを描かせるうえで不可欠となっています。この点で欧米教育史ではR.アルトの『教育図鑑』（1960・65）やH.シフラーの『教育挿絵』（1991）などをベースにした視覚的な補助教材を日本教育史以上に多用し重視しています。また、日本教育史においては欧米教育からの影響などを含めてそれらの教育状況と関連づけ対比させることで、教育史の視野をひろめ、欧米教育史受講への道をつけるということです。それはたんに学制期や森文政期にとどまらず、たとえば、大正自由教育と欧米の新教育運動、生活綴方・北方教育とドイツの郷土学校運動・ナチスの「血と土」の教育、戦後改革における日・独のミッションレポートの違い、等々です。外国教育史を守備範囲とする者が、日本教育史にたずさわる場合の唯一の個性といえるかもしれません。

これにたいして修士課程の教育史については、事情が異なります。現職教員院生の教育現場での課題をふまえた実践的な問題意識にたいして、外国教育史研究者の立場からの応答が自覚させられるからです。つまり「現代」につらなる基本的なもの、問題にたいする思考のみちすじとして参考となりうるようなものを学問的形式によって提示することを、考えざるをえません。また彼らにもそれを期待する姿勢があります。私が教育史の教育・教授と研究とのかかわりということをつよく意識するのは、なによりもこうした

II 教育史学会第37回大会記録

場面においてであるといえます。この場合私は、受講生の教育史の知識が乏しいという実態を考慮して、あらかじめ邦文の基本文献と課題を提示し一部ゼミ形式をとり入れた授業を行うようにしております。ここで今年度の開設授業案内に挙げた二年継続の教育史特論の内容を示すと、つぎのようになっています。

「日本と欧米における教育の事実と教育思想の展開過程について、とくに世紀転換期以降の新教育運動およびファシズム体制下の教育状況に着目して考察する。ナチス体制下の“教育的抵抗”の問題にも言及する。」

以上のような私の教育史科目にかんする考えとその扱いについては、平凡なものとして自覚していますが、それを前提としつつ、教育史の教育・教授を研究的作業とどのように関連づけようとしているか述べることにします。

3) いま教育と研究とを「関連づける」といいましたが、その場合には(1)とりくんでいる研究が観念的ではなく実際に教育・教授にたいしてどのように意味づけられ、位置づけられているか、(2)教育内容に研究成果がどのように投影され、組み込まれているか、という論点が含まれることになると思います。すくなくとも(1)の論点にたいする自覚は、この「関連づけ」において不可欠です。したがって、教授者でもある私たちの研究的関心を、教授される側の多様な興味を包摂した教育内容にどう意識的に注ぎこむかが重要となります。

そこで、問題は教育史の研究と教育の接点をどのように考えるかです。私はその多様な次元と対象領域においても、やはり教育の原理論的な問いにかかわりうる問題史的なアプローチとそうした意味での問題史が重要だろうと考えています。それは、一般史からの乗り入れという状況をふくめ、こども史・家族史・青年史などの社会史的研究や日常史研究(下からの社会史)が提起され、教育史認識の視野が拡大しつつあるなかで、いぜんとして残された教育史(研究者)の固有の課題であろうと思います。またそこに私は、外国教育史研究の多くに否応なしにつきまとう、「紹介的」研究の域を脱するひとつの立脚点をみだしています。このような見地から、私は宮澤会員が第21回大会シンポジウムで研究の精密化と統合化、研究と教育のジレンマ克服の方途として提起した「小さな具体的事実の実証を大きな歴史の流れの中で」しかも「小さな具体的事実への問いを教育学の原理的命題にかかわらせて」という主張をつよく支持しています。

もっとも、私がこのようにつよく意識するようになったのは近年のことです。つまり、教育史教育のありかたを模索しつつ、研究関心をワイマル期の教育革新運動からナチズム教育に移行させていくなかで、教育原論の問題をかかわらせることを自覚するようになりました。正しく言えば、そうした観点から1920年代30年代に接近したし、またそう

した問題がこの時期に顕在化しているということです。

この点にかんして、当面、私はアドルフ・ライヒヴァイン（1898－1944）という改革教育の洗礼をうけ、反ヒトラー運動に加わった人物に収斂させた、反ナチズムの教育実践つまり「教育的抵抗」の問題に、ひとつのてがかりを求めています。

というのは、ナチズムにたいして政治的抵抗ではなく教育実践をもって「抵抗」という局面に、近代教育学が提示した基本的な命題や原則にかかわる対立が凝集されていること、したがってそのなかに教育的な問いと認識を抽出することもできるからです。この点において見れば、私はいわば教育史と教育哲学の境界線上で思考しているといえるかもしれません。

ではこの「抵抗」とはどういうことなのか。若干の例をもって示したいと思います。さきに近代教育学の基本的命題といいましたが、周知のようにそのひとつにこどもの「主体性」と教師の「指導性」とをいかにしてむすびつけるかということがあります。この命題はとくにディルタイ以降「精神科学派」によって、「教育的関係」の範疇において検討されております。またその範疇のなかで「教師－生徒関係」問題が問われ、教育における「権威」「責任」「二律背反性」「協同性」「教育愛」などの基本概念が論議されます。しかしワイマル期にはこれらの論議は、それじたい教育科学の「理論的自律化」の論議という枠内にとどまっております。かならずしも現実の教育状況に即応したものとはいえなかった。さらにナチス体制下では、そうした論議が封殺され、教師－生徒関係の破綻という状況があったわけです。

ライヒヴァインという人物はワイマル期には教育大学の教授として教員養成改革にかかわり、ナチス政権掌握後1933年から39年までベルリン近くのティーフェンゼーという小村の学童30人ほどの単級学校の教師として活動しています。その彼が直面したのは、ヒトラー・ユーゲントによる伝統的な学校体制への攻撃と学校活動の荒廃さらに教育界・教育学界のこれにたいする沈黙という事態であったし、彼がめざしたのはそうした教育現実をいわば「実践内在的」に反ナチズムの論理をもって打破していくことでした。ワイマル期にきわめて抽象思弁的に提示されていた「教育的関係」を構築することは、彼においては実践レベルで解決すべき課題であったといえます。この場合には、教育活動そのもののなかで、たとえばヒトラー・ユーゲントが突きつけた「世代間対立」の論理をしりぞけ、教師－生徒関係をささえる「教育の権威」をいかにして成立させるか、ナチズムのトータルなこどもの支配要求に対抗する「教育の責任」とは何か、さらに学校の固有の存在性をいかに示すか、しかも障害児排除の優生学的な人種学的な目的と措置に対抗する学校活動をいかなる理念のもとに組織するかといった論点が浮上することになります。（詳細は拙稿「ナチス体制下の教育的抵抗－ライヒヴァインとティーフェンゼー農村学校

一]『思想』1993年第11号所収)

「教育的抵抗」という視点にもとづくティーフェンゼー小学校の実践からは、以上のように教育学における基礎的な概念や基本的な問いにかかわる問題場面が抽出されるし、またこれらにたいするライヒヴァインなりの対応をきわめてヴィヴィッドに受けとめることができます。いわばナチス教育という歴史的教育現実にたいする、このような見地からの切り込みをつうじて、教育事象をなにごしか「現代」にひきよせて思考するためのがかりが得られるだろうと考えています。そしてこの点において私は自己の研究作業と教授活動との橋渡しを、また教授される立場との「対話」の可能性を求めています。

シンポジウム討論内容の要約

1. 教育史教育の工夫と学生の受けとめ方

第一に、教育史を教える側の工夫はどうか、教育史を教えられる側の学生はどう受けとめているかという問題に関連した意見の交換が行われた。まず、二見剛史会員（鹿児島女子大学）は、片桐会員から、教員志望の学生の状況の説明があったが、教育史を受けている学生がどのように受けとめているか、また教える側が方法上の工夫をどのようにしているかが問題であることを指摘した。とくに地域の文化と歴史を教育史的に実験的に体験させる工夫が必要であり、学生に題材を提供するための工夫が必要であると主張した。続いて、森田尚人会員（中央大学）は、従来、教育史を教える側の問題のみが論じられてきたが、学生がそれをどのように受けとめているかという視点が必要であり、従来の教育史の教育では規範を教えようとしてきた、権利・発達などの理念史が扱われ、教育学教育理論というものがどのような社会的機能を映しているかはあまり問われなかった、近代教育の理念を規範として教えるという教育史教育では、現在の学生に受け入れられない、教えられる内容こそが問われなければならないと主張した。

二見会員の指摘について、片桐会員は、地域の教育史跡、博物館の見学等の特別な工夫はしていないが、なるべく地域の史実に関連させるようにしていると述べ、対馬会員も、たとえば寺子屋教育に関連して筆塚への関心を持たせるようにしたり博物館の利用なども指導していることを述べた。また、森田会員の指摘について、片桐会員は、当初、教育実践や教育運動の歴史的遺産を学び、その担い手となることを期待して教育史を取り扱ったが、学生の意識の変化等もあり、すぐれた教師の実践よりも普通の教師の生活を知りたい等の関心に応えるためにも、社会史的な研究関心を発展させてきた、つまり学生教育を通して研究を形成してきた面があると応えた。対馬会員も、エリクソンの生涯発達論などにより発達概念が見直されるという状況下で、森田会員の指摘するように従来

の近代教育の枠組みに固執することはできない、また学校教育中心の教育学の再検討も必要になった、そのことが研究の視野と立場の吟味を促している、ただし教育史の認識枠組みの拡大が教育理解の拡散をもたらさないように、教育ということの本来的な意味を捉え再考することが必要だと考えるという趣旨を述べた。

フロアからの問題提起の一つは、教育史教育の実際的工夫に関するものであるが、他の一つは教育史の研究のあり方をも含めて教育史で何を学ばせるのかということの問題提起であった。教育学の規範が先にある、規範の歴史、理念の歴史として教育史がとらえられてきたことに対して、教育の事実の中から、理念史そのものが吟味され、教育史から何を学ぶべきかが問い直されるべきだという、教育史の事実が持っている教育力の観点から、教育史の研究と教育の在り方を問い直そうとする問題提起を含んでいた。

2. 研究の成果の教育との関わり

第二に、対馬会員の提起した研究と教育の関連をめぐって意見交換が行われた。研究の成果を学生にどのように提供し、学生に何を学ばせるか、「現代の課題」と教育史の教育的価値はどのように関わっているのかなど、教育史の研究と教育に携わるすべての者が繰り返し自らに問い続けてきた問題についてである。

討論のきっかけとなったのは、竹田正直会員（北海道大学）から対馬会員のいう「教育史教育の目的」の「思考基盤」とは何かということへの問いかけである。竹田会員は、研究の成果を教育に具体的にどう生かすか、理論的には示されているが、もう少し具体的に示してほしいと要望した。対馬会員はこれに対して、「かつて勝田守一氏が教育史研究は、史的事実の再構成とそのための視点を研ぎ澄ますことだということを書いていた。教育史をなぜ学ぶのか、私自身の研究に潜り込んでいく中で、実感として、これまでの教育史の大家の方が書いている未来を見通して語るという姿勢に対し、本当か、はくはそんなことはできないとの実感をもった。あるのは、教育の現実をいかに突き放して冷静に見るか、事実を照らして現状をどう分析していくか、そういうところに教育史の存在理由があると考えた。「教育史教育の思考基盤」というのは、とにかく現実を批判的に見る、自分の重箱の中に個別の分析をしまっておき、個別の現実問題に対し、その分析を取り出し、それに照らして正しく把握する。教育史を学んでいく中で、そうした思考形式ができあがっていく、このことが私自身の現段階での教育史に対する問題意識である。ライビヴァイン研究、それは人生に向けての稽古でもある。今秋の講義にかみ砕いて実施したいと考えている。秋田には、国語教育で有名な綴方教育があるが、同じファシズム体制下の苛酷な教育状況の中の教育の実践であった。国際化の中で、その枠外の綴方教育の実践をライビヴァインと対比させて理解させたいと思っている」と論じた。

竹田会員は、自分の大学では、教職離れは、30年前から始まっていて、教育ということ

II 教育史学会第37回大会記録

を広く捉え、産業教育、あるいは企業活動に内在する教育機能の分析、社会教育、農業教育、貧困保護所帯の教育問題等、従来の学校教育外の広い領域に取り組んできた。卒業生の進路も、教師、大学院、大学研究者、公務員、福祉関係、ジャーナリスト、民間等である。その中で、教育史の教育を通じて、学生にとって大学で学んだことが重要であったかどうかの問題である、それは課題にぶつかったとき、その解決の上でいかなる資料を集め分析し、解決の糸口を見つけることのできる能力をつけることができるかという問題である、教育史は現状分析の能力の訓練である、その点で、対馬会員とも近いと思うとの趣旨を述べた。

竹田会員の教育史教育の意図は、教員養成学部と北海道大学の置かれた状況の違いはあるものの、どのように教育史を学ばせるかという点での貴重な指摘であった。具体的な課題に向かったときに、どのように問題を認識し解決を見出ししていくか、そのための研究能力をいかに高めていくかという視点を提示したものであり、対馬会員の意見とは重なり合うものがあつた。しかし、平野正久会員（大阪大学）は、対馬会員の議論は、教師主導型で引っ張っていけそうだという感じであるが、引っ張っていけそうにない場合、どのように考えているか等と追究した。

森透会員（福井大）は、入学する学生の問題意識が重視されるべきだと述べ、「彼らは現代の高校教育の影響を強く受け、教育＝受験教育と考えてしまう中で、学生が彼らの問題として自分で探求していく体験を持たせることが大切である。学ぶ側のプロセスを大切にしたい」と「ともえ学園」を題材とするグループ学習を例示して主張した。

これらの討議の中で、単に教育史教育にとどまらず、大学教育が本来学生に何を培うべきなのかという一般的な問題に触れた基本的な論議が展開されていたと考えられる。

3. 現実的な課題と教育史教育

今日の教育をめぐる政策や改革の動向、教育の変化についての歴史認識の必要性についても当初から問題が提起されていたが、今具体的に何が変わろうとしているのか、これに対して教育史はどのように関わることができるのかが一つの重要な問題であった。

上沼八郎会員（高千穂商科大学）は、教育学は最も難しい現実問題に取り組まなければならない、例えば、日の丸、君が代の問題がそうだ、「教育史教育は、客観的であることはよいが、身近な現実問題を突き放して冷たくなってしまうえば、学生の講義離れ、教育史離れは続く。君が代、日の丸でも、ナチズムでもおかしな状況に対して、教育史は説明を求められている」、「真正面から自分の直面している歴史認識を学生にぶつけてやれば、学生の私語は止む」、教育史認識は「現実の問題と離れられない」と論じた。

これに対して、片桐会員は、「現実的な問題に即して、あるいは即応する形で講義を構成することはしていない。日の丸、君が代のみならず、登校拒否、いじめ等が、なぜ生じ

ているかの歴史的考察は常に考えなければならないし、諸外国においてどうか、日本の場合とどう違うか等、比較研究の立場も含むことは必要である。しかし、日の丸、君が代を特段に取り上げるといったことはない」と応えた。

対馬会員は、「ネオナチは、そのまま東京における外国人、とくにイラン人労働者の問題である。学生たちが上京して体験する外国人に対する複雑な感情はネオナチの学習によって対象化できる。ネオナチが東ドイツに出現したのは、ナチズムに建前の上で決別した結果、歴史認識が欠落していたことを示す」、「学生に対して外国人労働者の差別の問題をネオナチを例に説明すると、学生はよく耳を傾けてくれるし、理解してくれ、歴史は大切だということをつかまえる」ことができると応えた。

上沼会員の問題提起はもとよりだが、直接に教育の情勢をめぐる変化、たとえば大学改革、高等学校改革、偏差値教育・業者テストの廃止、新学習指導要領や五日制の実施、意欲関心態度の重視、自己教育力の充実など、いわゆる新学力ということに象徴されている教育をめぐる情勢は、従来の枠組みには入りきれない動きになっている。これらの教育的現実を歴史的にどう理解するか、今後の教育をどうするかという問題についてはいうまでもなく教育史の課題であり責務であるといえる。

例えば、今の高校改革の導因ともなった1991年の中教審答申では、高校・大学の格差とそれに基づく序列化は、平等と効率の両方を満足させるための仕組みであったが、それは同時に病理でもあったと指摘した。従来の審議会答申には見られない教育病理の捉え方に対して、教育史はこのような問題状況をどう認識するのが問われている。通史の欠落が指摘されるのは、そういう教育それ自体の歴史的現実認識のためにも通史が必要だからである。

4. まとめにかえて

片桐会員が、冒頭の報告でコメントしたように、イギリス1989年改革法の流れの中で、教育史講座の欠員が補充されず、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、教育史にとって厳しい状況となっていることは今大会の随所で話題になっていた。それは単にイギリスの問題ではなく、教員免許制度の改定を含めて、日本でも教育史の位置と役割を根本的に考えなければ、事態は一層深刻なものとなるかもしれない。それは、教育史の位置にとどまらない、教育とは何かという問題と結びつく。しかし、私たちの努力次第で変えていく可能性もある。教育学部のあり方や免許基準の見直しを続け、与えられた基準の中だけで考えるのではなく、繰り返し点検を続けることが必要である。

全体として限られた時間のシンポジウムに盛りだくさんの現代的課題を、十分に語り合うことはきわめて至難のことである。結局、今回のシンポジウムも、教育史で何をどう教えるか、教育史を教えるために、自己の研究をどのように投げかけていくかという

II 教育史学会第37回大会記録

議論に終始した。そのことから、研究がどのようでなければならないか、教育史の研究で何をどのように、また現代の課題とどのようにかかわって研究が行われるべきかについて十分な論議を展開することはできなかつたように思える。しかし、我々が何を教えているか、教えようとしているかは、自らが何のためにどのように教育史の研究をしているかということによって規定されているのだといえる。そのために、教育史の教育を核に研究を考え、歴史的現実と教育史認識の関係を考え続けているのである。親子関係、子どもの育ち方、自然的社会的環境との関係や文化的な事実など、個別社会史的な事実の中から、従来の定型にとられない教育史認識がつくられるだろう、しかしまた、どのような本質的に固有に教育である事実を歴史認識としてもつことができるのか、そのことを我々はもっと明晰な認識にもたらさなければならない。(文責 山田 昇)