

## 前田一男教授退職記念特集

退職記念論文  
前田一男

\*

履歴・主要業績一覧

\*

前田一男先生を送る

秋葉昌樹／有本真紀／石黒広昭／市川 誠／伊藤実歩子／黒澤俊二  
河野哲也／佐々木正／下地秀樹／寺崎昌男／中野 光／奈須恵子  
沼澤秀雄／松平信久／森田満夫／吉岡知哉／渡辺哲男／和田 悠





前田 一男 教授



# 教育史研究と初等教育実践との架橋

## —その総括と今後の展望—

Bridging the Gap Between Educational History Research and Elementary Education Practice

—A Summary with Prospects for the Future—

前田 一男\*

MAEDA, Kazuo

**【要旨】** 本論文は、学問研究（教育史研究）と教員養成（初等教育実践）との古くて新しい関係づくりの難題を、自らの大学教育実践を総括する意味合いにおいて、多様な視点から論じようとしたものである。近年、教職課程における教育史の位置づけの軽視に対して、師範学校カリキュラムではむしろ重視されていた意味をどう考えるか、教育史学会が教員養成を語りたがらない事情とその背景にはどのような理由があり、そのことが結果する事態をいかに認識すべきか、自らの教育史実践を検証しながら、そこに教育史研究と教育史教育にかかわるどのような視点・論点が抽出できるのか、またその教育史実践を何をもっていかに評価することが妥当なのかを論じ、今後の展望する素材とした。

キーワード:

教員養成とアカデミズム、教育史学会、師範学校、教育実践、教職課程コアカリキュラム

### はじめに

方法論を意識した学問研究と、教育現場に力量のある教師を送り出す教員養成とは、どのように「両立」するのであろうか。アカデミズムは学問の論理から教員養成政策への批判を繰り返し、教員養成政策は専門化・高度化を名目に養成カリキュラムへの要請を強めている。この不幸な関係は、近年ますます深刻になりつつあるように思える。教育学が教育実践を意識して実際的にならなければならないと主張されて久しく、一方声高に叫ばれる「実践的指導力」への政策が必ずしも功を奏しているとも思えないからである。双方が課題を抱えながら、それゆえその双方が納得して距離を縮め関係を改善していこうとする見通しも明るいものではない。現実的には教育職員免許法（以下、教免法と略記）の改正に大学が追随させられている現状だけが浮かび上がってくる。大学教員は多かれ少なかれ、そのようなあり方に不安を覚えつつ、教員志望の学生を教育しているのである。

そもそも学問研究と教員養成とが「両立」するとは、どのような内実を指すのであろうか。教育史研究と教育史教育とは、最初から両立しえない課題に苦しんできたところはないであろうか。両立ではなく、それぞれの役割分担が有機的になされるとすれば、何が重要なポイントになるの

\* 立教大学文学部教育学科

であろうか。その結節点の論理はどこに求めなければならないのであろうか。これは何も教育史研究に限ったことではなく、教員養成にかかわる他の学問分野も同様の問題を抱えている。将来の教員たる資格を付与する国家的事業に、大学教員としていかにかかわるのか、自らの専門分野を深めていく研究はその国家的事業にどのような関係に位置づいているのか。それが批判的な立場を内包するとき、それへの説明はいかになされるべきなのか。

筆者は、この古くて新しい難問とともに歩んできたことになる。筆者なりに大学教員としての教育実践を総括しなければならない時期に来ているとすれば、自己批判を含めて、その難問への回答を述べておく義務があるのではないか。不十分なものであっても、この機会に少なくとも受講してきた学生への責任を果たさなければならないだろう。

最も新しい日本教師教育学会の年報（第29号）の特集テーマは、「教員養成とアカデミズム」であった。その特集の趣旨説明は、今日的な教員養成への危機感を背景にして、教員養成とアカデミズムとの関係を問おうとする重要な問題提起であった。その前半部分を紹介しておこう。「教員養成において実践的指導力が強調されるようになり、大学における教育学をはじめとするアカデミックな学問領域が、学校現場では役に立たないという批判が強まっている。こうした見解は、教員養成のカリキュラム全体に重大な影響を及ぼすようになった。例えば、教職課程コアカリキュラムや教育育成指標などでは、免許状設定領域の枠内において必要とされる知識や指導能力の到達基準が事細かに明示された。しかしながら、そこでは学問の体系や、ある課題を徹底的に追及することで自ら思考を深めていく力=学問する力は、ほとんど看過されている。経験や知識の有用性に終始したこうした施策は、教員のマニュアル化を強化する趨勢をもたらし、そして、ひいては学問やアカデミズムが軽視される危険性が高い。／ こうした状況が席卷するようになったのは、教員養成に携る大学人の多くが自分の専門とする研究しか関心を持たず、教員養成について他人事のように考えてきたことにも一因があるだろう（後略）」<sup>(1)</sup>というものである。この問題提起は、過去に何度も繰り返されてきた重要な問題提起である。しかし、再々度提起されなければならないこと自体に、今日の課題がある。留意すべきことは、自ら思考を深めていく学問する力は看過されるべきではないとしながらも、ここでも指摘されているように、社会の変化に充分に説得力を持って応えられなかった大学教員の側の課題も併せて考えていかなければ、政策動向を一方的に批判しているだけでは、前に進むことが出来ない段階に来ていることだ。

趣旨説明の後半部分は、創設10年を迎えた教職大学院に焦点を当て、創設時に目指された従来の体系的学問＝「科学知」と流動的個別的実践から導き出される「臨床知」との往還、つまり理論と実践の往還がどの程度果たされているのかいないのか、その自己評価を批判的に迫ろうとするものである。これもまた、鋭く重要な指摘である。鋭いというのは、自分自身に問いかけてくるという意味で鋭く、重要だというのは、教員養成を担う責任が問われている意味で重要なのである。特集テーマが問いかける「大学における学問は教員養成にどのような意義を持つのか？臨床知の生成はどのようになされているのか」という原理的な問いかけは、学会会員のみならず教員養成の任に当たっている研究者一人一人に発せられている問いかけであろう。昨今の人文科学・社会科学系の学問やアカデミズムそのものが社会的に揺さぶられ、そのプレゼンスを低下させつつある現状で、何らかの具体的な返答が求められている。それは学会として立ち向かうものであると同時に、教員養成に責任を持つ研究者個人においても、対峙しなければならない課題で

ある。教員養成という国家的事業が、仮に大学から切り離されるということにでもなれば、「大学における教員養成」という開放制教員養成制度の原則以上に、その基盤となっている教育学研究への波及も必至であろう。この点においても、危機意識はさらに共有されてよいものだと考える。

本論文は、上記の問題提起を受け、特にその有用性が疑問視されている日本教育史の領域から、教員養成に責任を持つ研究者個人の立場において、どのような応答が可能なのかを試論的に問うていこうとするものである。最初に述べたように、それは筆者自らの大学における教育実践を批判的に総括することでもある。

## 第1章 師範学校カリキュラムにおける教育史重視の構図

### 第1節 師範学校学科課程における「歴史」の位置

翻って、戦前の師範学校では、カリキュラムのなかに教育史はどのように位置づいていたのであろうか。今日「実践的指導力」に連なる教師の指導力が再評価されているのであれば、「徹底的に練磨された指導技術と教育に対する使命感、それを育てる教育体制」<sup>(2)</sup>であった師範学校のカリキュラムにおいて「教育史」はいかなる位置づけにあり、どのような内容が教えられていたのだろうか。それ自体が研究課題になる大きなテーマであるので、ここでは師範学校の学科課程を紹介しつつ、問題の背景を提起をするにとどまることをお断りしておきたい。

師範学校本科一部（男子）に限って概括的にいえば、1年生から5学年の週34時間中「国語及漢文」が最も多く各学年とも5時間から6時間が配当され、「教育」は3年生以降、2時間、3時間、4時間と時数が増加している。「歴史」は1・2年には週2時間配当され、3・4年時は「歴史・地理」となって3時間、5年時には2時間になっている。いずれにしても、各学年に配当され、中核科目のひとつとして位置づけられていると見てよいだろう<sup>(3)</sup>。戦後から徹底的に批判される師範学校で、そのカリキュラムにおいて「歴史」がしっかりと位置づいていることは、逆になぜ近年「歴史」が軽視されるのかが問われることになるだろう。視点を変えれば、師範学校ではどのような「歴史」が教授されていたのかを問うてみる必要があるということである。ここでは、今日の状態を考える視点を導き出すために、師範学校における「歴史」について検討しておこう。当面、この「歴史」を「教育史」として考察していく。

### 第2節 師範学校テキストにみる「歴史」

「歴史」の教育内容を検証するにあたって、ここで手掛かりにしたのは、師範学校で用いられたテキストである。なかでも、当時もっとも普及していたと思われる篠原助市・小川正行・佐藤熊次郎『輓近 近世教育史(改訂版)』（宝文館 1922年初版・1927年4版）を検討していきたい<sup>(4)</sup>。そこでは教育史は「教育の理論及び実際の変遷を叙述するをもつて其の任務とする」とされている。教育史によって現在の教育学説や実践の拠ってくるところが確認でき、「教育の真義」に触れることが出来るとされているのである<sup>(5)</sup>。

まず、教育史が研究すべき項目としてあげられているのは、「教育実際の変遷」、「教育理論の変遷」、「教育家の活動」の3領域である。要約すれば、教育実践、教育理論、教師の3領域と言い換えてもよいかもしれない。「教育の実際」では、教育制度と実際の教育法とが意識されてい



る。しかし単に教育技術論に陥っておらず、教育の実際は「其の国、其の時代の社会状態及び学術、技芸などと密接なる関係を保つて発達したもの」と認識し、それゆえに相互の関係を究めて教育理論の発達との関係を明らかにしなければならないとしている。「教育理論の変遷」についても、種々の学説は過去の学説に関連しているだけでなく、その時代の学術・思潮にも影響を受けているので、教育史の研究はこれらとの有機的な関係を考慮して、教育の実際に及ぼした影響をも併せて考えなければならないとしている。「教育家の活動」を特に設けている点が師範学校の特徴といえるだろう。その意図は「大教育家は己を忘れて、教育の改善発達のために尽くした。教育史は是等の人々の人物及び事業を審かにし、教育事業の真の根柢は教育者其の人に存することを明らかにする」こととされる。聖職者としての使命感を歴史上の人物から獲得しようというのである。

注目されるのは、次に教育者にとって教育史研究の意義を問うていることである。「教育史の研究は、教育者にとって如何なる意義を有するか」と問うのである。このような問いが発せられることの意味は、興味深い。つまり教師としての資質・能力を涵養していくうえで、教育史の素養をあえて求めているからである。教育史研究は、その点で前述の通り、師範学校の教育課程において一定の地位を占めていたのである。その意義としてあげられているのは、研究すべき3領域とはほぼ対応させながら、「現時の教育の由来を知る」「教育上の識見を養ふ」「教育者の人格を修養する助となる」の3点が示されている。

「現時の教育の由来を知る」は特に強調されている。「教育の如きは、之を科学として研究する上にも、又現時の理論及び実際の教育を知悉する上にも、其の必要殊に大なるものである」として、教育学や小学校管理法よりも「教育の真義の意義を根本的に理解する為には、是非、教育史を学ばねばならぬ」と教育史の素養が重視されているのである。歴史を「科学」として認識している点にも留意したいが、他の科目に比して、教育史は明らかに重要な位置を与えられているのである。「教育上の識見を養ふ」の中身は、各時代・各社会の教育法の点検、教育学の諸説の適否の論評、先人たちの教育実践の試行錯誤への適切な評価、新説への穏健中正な判断、さらに国家の情勢に鑑みた将来に向けての教育改革の方策への準備が列挙されている。「教育者の人格を修養する助となる」は、過去の偉大な教育者の事績を学ぶことから、そこに込められている鞏固な信念、高潔な心情、不撓不屈の精神に触れることで、自らの人格修養の資となることの意味は甚だ大きい、さらにそれが長く歴史に刻まれる国家の隆盛、人類文化の発展に貢献しうることを知れば教育事業の尊厳を感じ教育に対する希望や信念を得るだろうとしている。教育史研究において人物研究はたしかにその研究対象ではある、しかしここでの研究は、師範学校の人格主義ともいえる特徴をいかに表現している箇所であり、師範学校教育における教育史認識の特質が表れている。

概して言えることは、教育史研究およびその素養が師範学校においては、軽視されているどころか重視されていること、科学としての歴史も意識されていること、人物研究が教育的信念の顕彰と結びついて取り扱われているということなどである。戦後から厳しく批判される師範学校だが、その学科課程における教育史の位置づけは、今日の軽視とは逆に重視されている事実は何を意味するのだろうか。

科学としての学問とは言っても実証性と批判的精神が欠如する傾向にあり、人物研究でもその教育的精神の顕彰と継承が重視されるのみで研究としての対象化の意識が不足しているというこ



となど、教育史重視の内実がさらに検討されるべきであろう。この点について、石川松太郎は「戦前の師範教育は、教育学を真っ先にやるのです。先導科目です。そし一番先に何をやったか」というと、教育史なのです。その教育史では何をやったかという、ベスタロッチ、貝原益軒や中江藤樹などの大教育者の行動と精神」なのだ当時の教育史の意義を批判的に回想しつつ、大教育者中心の教育史を「これだけ荒れている時代（校内暴力や学級崩壊などの「荒れ」—引用者注）にね、これを形に変えて持ち出したら、かなり多くの国民の納得がとれます」<sup>(6)</sup>と「教育史が学問以外の目的で使われてしまう」「警戒しなければならぬ」ポイントを強調している。なるほどこの内実が師範学校への厳しい批判と結びついていることは容易に想像がつく。しかしその一方で教育史がカリキュラムのなかで重視されている事実をどのように考えればよいだろうか。その内実が整えられれば、教員養成カリキュラムのなかにも十分に教育史が位置づけられ得ること示唆しているようにも思われるのである。

ここでは、教員養成カリキュラムのなかで教育史の位置づけが軽視され揺らいでいる現状を考えるにあたって、戦前の師範学校の学科課程を対置することによって問題を顕在化させようとした。現状は、教員養成カリキュラムにおける位置づけが弱まり、その内容も教免法などによって規定されつつあるという深刻な状況だと言わなければならない。なぜそのような状況になってしまったのであろうか。

## 第2章 学会における教育史研究と教育史教育のトートロジー

### 第1節 学会シンポジウムでの危機感

教員養成カリキュラムにおける教育史の軽視や揺らぎに対する危機感は、教育史学会では、どのように認識されてきたのであろうか。そして現状、いかに認識されているのであろうか。筆者も教育史学会の会員であることから、いかにも評論的な物言いになってしまうことに忸怩たる思いを禁じ得ないのだが、まずはその経緯を整理しておく必要があるであろう。

2015年、宮城教育大学で開催された第59回大会のシンポジウムのテーマは「教育史研究と教師の教養形成」という、まさに今日直面する課題を真正面から取り扱おうとする内容であった。その点では、近年改めて学会としての危機感が自覚され始めたと言えよう。最初にあげた日本教師教育学会の「教員養成とアカデミズム」の教育史版ともいえるものが以下の趣旨である。

それは次のように説明されている。「教育史研究は教師の教養形成にどう貢献しうのか、これを基本的課題としたい。／近年の教師教育政策（とりわけ教員養成政策）では、『実践的指導力』を育成すべき資質能力の中核に据え、学校現場・教育委員会との連携に焦点付けられた現場主義とでもいうべき方策を進行させている。そこには大学での養成や研修への不信が見え隠れしている。／一方、教育史分野は免許法で一定の位置を占めているもののその優先度は高いものではなく、また各大学の教育史関係科目（教職科目）の開設も逡巡傾向にある。直截にいえば、教育史分野は『劣勢』に立たされているのが現状だといわざるをえない。こうした状況は歴史的思考を欠落させた教師を輩出する事態をもたらしているといつてよいだろう。／教育史研究は教師の教養形成にどのように貢献しうのか、そのことが、教育史研究のあり様と教師の教養のあり様の検討を踏まえつつ、改めて問われなければならない。この課題は、本学会員の多くが何らかの形で教師教育に携っていることを考えると、避けて通れない共通の課題だといえる。（後略）」

と緊迫感を滲ませて述べられている<sup>(7)</sup>。

なお、教育史学会では前年の第58回大会（2014年）においても「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—」というタイトルでシンポジウムを開催している。現状への危機感を背景にして「現代の教育史研究は、専門性と実証性を高めている一方で、『教育史学会設立趣意書』が目指したような理想からは、遠く離れつつあるようにも思われる」と分析し、教育史学会が理想として掲げた「『現実の実践を指導する科学』たり得た時代はすでに過ぎ去りつつあるのだろうか」と皮肉を込めながら懐古的に述べてられている。その標語自身の歴史性が問われなければならないとしても「個々の研究が歴史学としての専門化を進めれば進めるほど、教育に関する眼前の動きについての洞察や議論に示唆を与える役割から乖離していく印象が否めない」ことが企画の理由としてあげられ、「教育史研究の視点や知見が目の前の教育事象に対してどのようなレリバンスをもっているのか／もちうるのかに焦点を当て」<sup>(8)</sup> ようとしたシンポジウムであった。

その点では、58回大会では原理的な問いを、59回大会では教員養成に即したより具体的な問いを投げかけているといえよう。ここでは、筆者がシンポジウムの指定討論者として加わったことから、教育史教育に焦点化した第59回大会の議論を素材にしながら、本論文の問題意識にアプローチしていきたい。

第59回大会で企画者であった笠間賢二は「教育史研究と教師の教養形成」というテーマが、「けっして新しいものではなく、かつて提起され、その後の検証が不十分なままにされたテーマである」と説明している。たしかに過去3回、教育史研究と教育史教育とを問うシンポジウムが開催されてきたからである。1回目が第18回大会（1974年）の「教員養成のための教育史教育の問題点」、2回目は第20回大会（1976年）の「私の教育史教育—その教育内容の構成について—」そして3回目は第37回大会（1993年）の「教育史教育と研究のあり方をめぐって」である。笠間は、1993年シンポジウムのまとめ役であった對馬達雄の指摘した「教育史教育にかんするこれまでの論議（中略）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」に触れて、この意味づけがその後「深められてきたとは言い難く、むしろ、拡散の方向にある」<sup>(9)</sup>と評価せざるを得ない、それゆえに「改めて」このシンポジウムを企画したと補足説明している。さらに中央教育審議会教員養成部会の答申案（2015年12月21日答申）が提示する内容に触れて「教師教育（教員養成）の危機的状況が止めどなく進行しているのを強く感じさせられます。教育史研究が如何なる貢献ができるのか、そのことを考えるきっかけになればという想いを一層強くしている」<sup>(10)</sup>とその危機感を直截に表明していた。

たしかに考えてみれば、第37回大会から第59回大会に至るまで、教育史研究と教育史教育との関係を問う課題意識は、25年以上にわたって取り扱われてこなかったことになる。あえて言えば「なおざり」にされてきたのである<sup>(11)</sup>。

## 第2節 教員養成の政策動向と教育史

その一方で、この25年間の間に笠間の指摘する「危機的状況」が進行していた。それはふたつの意味合いにおいて進行した。ひとつは、教育史の講座そのものが減らされたり退職者が別の研究分野で補充されたりするなど、大学での教育史のポストが急減しているという歴然とした事実である。その背景に国立大学法人化が進行し、さらに教免法の改正等によって教職課程がその

カリキュラム対応にたえず迫られていることがあげられよう。ふたつに、社会的に問題とされる教育問題に、教育史の具体的な有効性が問われ始めたということである。学校をめぐる不登校、いじめ、学級崩壊、教育格差などの困難な教育課題、あるいは国際比較で顕在化した学力問題などが、新たな教育課題がマスコミにおいて次々に取りざたされてくるなかで、それらの諸課題に的確に対応できる力量のある教師への期待が、専門化、高度化という名目で、繰り返し主張されるようになってきたのである。時あたかも教師の大量退職・大量採用の時期を迎え、若手教員の力量形成の課題がそこに重なってくると、さらに「実践的指導力」への視点が強調され、それが社会的にも支持され、政策動向も有用性重視、実務重視の方向に急ピッチで舵が切られるようになっていった。教育委員会が独自に運営する教師養成塾などの教員養成事業はその典型であろう。

そもそも「実践的指導力」という言葉は、1986年の臨時教育審議会答申に初めて登場するが、当初さほど影響力をもつ言葉ではなかった。それが2006年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」で、現状の教員養成に対して実践的指導力の育成が不充分とし、免許更新講習や教職実践演習、教職大学院といった具体的な育成方針が示されることになって以降、多用されるようになっていく<sup>(12)</sup>。その間、「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」(2001年11月22日)が提言された。そのなかで「アカデミシャンズ（学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人達）」と「エデュケーショニスト（教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人達）」との対立があり、さらにそれぞれの教科専門の指導の基本方針が、分野によりあるいは教員により違う傾向があることから、「教員養成学部の教員が、教員養成という目的意識を共有し、体系的なカリキュラムを編成していくことが不可欠である」と提言され、「教員養成学部の再編統合を含む抜本的な見直しを提案され（中略）教員養成の目的・内容・方法についての急激な変化が続いている」<sup>(13)</sup>と評価されるように、それ以降の教員養成政策の動向を方向づけていくものとなった。

このような現状認識を踏まえて2006年の段階で教育史学会の座談会において、寺崎昌男は「教育学研究と教員養成教育の双方にとっての教育史の役割と位置、これを学会レベルで一度確認する必要があるのではないか」と警鐘を鳴らしていた。「大変化の中で大学の中に教育史研究者は生き残るすべというものがなくなってきつつある。どこから反攻していったらよいのか（中略）学会は今、それをやるべき」と続け、政治学教育における政治史、経済学教育における経済史、法学教育における法制史というように、社会科学系の歴史分野では、どのようなリーズニングをしているのか、それとの比較のうえで、教育学研究、教育史研究の場合はどうなのか、教員養成に対する効用はどのように考えていけばいいのかを改めて学会レベルで問い直し、共同研究を企画すべきだと要請とした。その時も「今しなければ間に合わない」と危機感があらわにされていた<sup>(14)</sup>。座談会では「これまでは、実践的な分野での学問的蓄積の脆弱性を批判することで、我々の地位というものが安定したように思うのですが、今その批判が通らなくなってきているところがありますね。批判ではなくて、より積極的に我々の存在理由を強く示していく動向が求められると思う」<sup>(15)</sup>と前向きな発言は見られるものの、教免法の改正動向を睨みながら、その後も学会としての見るべき組織的な取り組みはなかった。

このように、1980年代半ば以降、教免法の改訂動向や国立大学の教員養成系大学・学部の改革再編の動向を踏まえて、教育史研究と教員養成にかかわる議論を起こそうとする機運は、機関誌を見る限りほとんど見受けられなかった。会員の多くが、自らの教育史・教育学研究とその教

育を通して教員養成の仕事を日常的に遂行しているにもかかわらず、学会の場ではほとんど何も語られることはなかった。各個人にとっては、古くて新しい課題であり続けているにもかかわらず、学会の無関心と個人の危機感との隔靴搔痒的なトートロジーに陥っている間に、大学や学会をとりまく社会の方が大きく変化してしまったのである。

### 第3節 教育史学会の教員養成への無関心

しかしながら改めて考えてみるに、なぜ学会では教育史研究と教育史教育との関係について議論が起こらないのだろうか、もっと単純に言えば、なぜ教育史研究者は教員養成に積極的にかかわろうとしないのだろうか。それにはそれなりの理由があり、事情があるからなのか。

このような問題提起に積極的に応答してきた研究者に船寄俊雄がいる。今回のシンポジウムでも、パネリストとしてこの問いに積極的に応答している。

船寄は、なぜ教員養成を語らないのかについては「教員養成という仕事が煩わしい」からだという心情を端的に指摘する。「学会とは、職場での煩わしい教員養成の仕事から離れられる非日常の場所なのであって、そこでは教員養成という仕事にまつわる煩わしい話題より、日頃語れない研究のことを語りたいと学会員は考えるから」<sup>(16)</sup>という理由をあげている。徒労感のある事務仕事については首肯できるものである。その一方で「研究と教育との乖離、これが『煩わしさ』の始まりである」<sup>(17)</sup>とも述べている。さらに「教員養成という問題は難易度の高い問題だ」という認識を示している。教員養成という仕事の持つ原理的な難しさを、教育哲学者の山名淳の言葉を借りて次のように説明している。「教職志望の学生は、自らが『学ぶことを学ぶ』ことについて学ばなければならないと同時に、そのような状態に子どもたちが達することを支援することを学ばなければなりません。教員養成に携わる教員は、そのような教職志望の学生の学びを支援するという課題を引き受けます。しかし、この幾重にも折り重なった〈教授／学習〉の課題を引き受けることは、いったいどのようにして可能になるのでしょうか」と問うのである。その難問を前にしたとき、誰も責任ある発言が出来なくなるのではないかというのである。ある意味で、誠実な対応というべきであろう。また年来の主張である「大学（学問研究）」の論理と「教員養成（職業教育）」の論理との二重構造が戦前から継承されており、前者の教育史研究が優勢な限り、教育史は教師の教養形成には貢献しにくい不調和の構造を持っていると、船寄ならではの歴史研究の成果が披瀝される。そのうえで、教育史研究が教員養成に有用性を持つとすれば、広い観点からは学校教育中心の認識枠組みを脱却しつつ、すぐには現場では役立たないが重要な教育学的教養の提供が期待できること、狭い観点からは中堅期の教師自らの経験に重なる形で自己を相対化できる教育史的教養が提供できることと、慎重な前提条件を付しながら、丁寧に答えようとしている。

船寄は、もちろん大学教育の現実の「煩わしさ」から逃避しようとしているのではない。また研究と教育の乖離があるといっても、その克服に努力することを怠ってはいない。大学における教育実践に教育責任を自覚するからこそ、現実問題として生起する困難な教育問題に対して、教育史研究者がいかなる内容の教育史の知見を提供することができるのかを繰り返し問うているのである。具体的には「教師が現在直面している教育問題を過去へ逆上り、そこから一般法則のようなものを抽出し提示する、熟さない言葉だが、『教師が抱える教育問題の解決史』といった研究を構想してはどうか」と提案する。「役に立つ」と実感できる教育史研究の必要性を「教師の



教育実践史が提示する教育学的知見を組織化する作業は、教員志望の学生たちが将来『役立つ』と感じ、かつ彼らに『原理的なレベルでの反省的思考力』を養うことにつながるはず<sup>(18)</sup>であると提言した。

なぜ教育史学会は教員養成を語らないのかについての疑問を、船寄の持論から説明し、またその疑問を克服するための研究構想についても紹介した。ここではその疑問への見解について議論する場ではないのだが、筆者に即していえば「煩わしさ」は致し方のないものとして諦めつつ、学生の人間的成長を促すための専門科目あるいは教職科目の統合を図れるような、大学教員の工夫したかわり方が必要と考えている。これは、筆者が教育史の授業だけではなく、教免法に規定される小学校教科の授業担当をしていたことと無関係ではない。これこそ言葉が熟していないが、研究と教育の乖離は理論的にはそのように図式化できても、実際的には研究と教育、理論と実践は、相互に組み込まれておりむしろ関連しあっていて、切り離すことができない関係で成り立っているという実感がある。戦前の二重構造は、帝国大学と高等師範学校・文理科大学の枠組みであり、その意識の継承は、戦後の規模のさほど大きくない私立大学での教員養成において、どこまで有効であろうか。大学における教育実践では、研究と教育、理論と実践の関係図式は、変化してきているのではないかと思われるのである。ただし、そのことを対象化し、理論化していくにはしばし時間がかかりそうである<sup>(19)</sup>。

また「教師が抱える教育問題の解決史」がどこまでどのように有効なのかは、また別途議論が必要と思われるが、同じ難問を抱える教育哲学会が運営している、いわゆる「役立ち研」に倣って、教育史学会でも同じように設置することを提案した船寄は、「若手で研究を組織化してはどうか、その際『教師に役立つとは何が役立つのか』、そこから議論を始めると面白い」<sup>(20)</sup>と具体的に提案した。その課題が逆に、教育史研究の課題と方法とを問う契機になることが予想されることから、筆者も諸手を挙げて賛同したい。

このシンポジウムの開催から5年、学会において上記シンポジウムの問題意識に触発された機運が高まってきたかといえば、必ずしもそうとも言えない。むしろ、オーソドックスな研究が堅実に進められており、一方で教員養成政策はこの間、教職課程コアカリキュラムの策定など、加速度的に進行している。教育史学会は、2017年に教育勅語の教育現場での教材化を是認しようとする内閣の閣議決定に反対する声明を発表し、学問的見地からその社会的責任を果たしてきた。しかしこと教員養成については突破口を求めきれておらず、むしろ状況に流されるままに「諦め」ムードすら漂っているように思われると言えば、言い過ぎになるであろうか。

#### 第4節 教育方法学からの痛烈な批判

教育史研究者の間の同じ穴の貉同士では、悪しき意味での相互了解が可能なのかもしれない。しかし、同じく教員養成に責任をもつ他の学問領域からは教育史研究はどのように見えているのか、その視点も必要であろう。以下に取り上げるのは、渡辺貴裕から提起された教育方法学からの痛烈な批判である<sup>(21)</sup>。

その批判の対象になったのは、柏木敦「日本教育史 1990年代から2010年代までの動向」(下司晶ら編『教育学年報 11 教育研究の新章』世織書房 2019年)の論文である。最新の日本教育史の研究状況を的確にレビューした優れた論文で、筆者の2019年度の大学院の授業でも検討したものである。しかし、渡辺は、その行間にある隠れた日本教育史研究者の教員養成への本音に食

らいついていく。

「戦後」を対象にした日本教育史の業績について、柏木は「今日の子どもが置かれた状態を歴史的に検証しようとする、すぐれて実践的な意識から生まれているもの」と評価しつつも、「とはいえ、このようなテーマが、日本教育史研究者が関わらざるを得ない教員養成という制度的枠組みの中でもどのような立ち位置を確保できるのかということが課題として残る」<sup>(22)</sup>の一文がもつ問題性を、渡辺は鋭く批判するのである。「私が気になるのは、柏木氏の論考は『教育学、教育史研究に従事する研究者の殆どは、各大学の教職課程の維持・運営に関連し、加えて教職課程を構成する教職科目を担当している』(p. 38) という現状認識から出発しており、また、『(日本)教育史研究者の多くは、教職課程に関わっていて、研究としての教育史研究と、学校教員を養成するための実践的研究との双方が必要になる』(p. 49) とも述べているにもかかわらず、それでもなお、『関わらざるを得ない』という、腰の引けた(ように思える)捉え方になっている点だ」と指摘する。たしかに柏木は、教育史を専門とする研究者が、「教科指導法の科目も担当せざるを得ない立場にあ」<sup>(23)</sup>り、「必ずしも自己の興味関心、研究関心にのみに添って日常の研究活動や教育活動を展開できるわけではなく、教職課程のための研究活動もこなすことが求められている」<sup>(24)</sup>と述べている。捉えようによっては、不本意ながら仕方なく取り組んでいる、とにかく業務をこなすことを優先して臨んでいるとも解釈でき、その見え隠れする真意に渡辺が直感的に拒絶反応を起こしたものと思われる。これは、先の船寄の「煩わしさ」の心情と重なるものかもしれない。

さらに続けて渡辺は「学問としての教育史研究と大学での業務である教員養成に特に関係があるとは思っていないから切り離して考える!という姿勢を貫くなら、それはそれで理解できる。けれども、教育学を基盤としながら教育史研究をおこなっていくうえで教員養成(に代表される教育現実へのかかわり)の仕事がなんらかの意味をもつものとして捉えるのであれば、(中略)今なお、『関わらざるを得ない』という受け止めでしかないのは、一種の怠慢ではないのか。教育史研究者として教員養成にどう向き合っていくか、それがまた教育史研究のほうでどんな役割を果たすものとして捉えるのかを考える必要があるのではないか。(中略)柏木氏の論考を読む限りでは、教員養成やら教育現実へのコミットが教育史研究とどう結びつき得るのか、それによりどんな(歴史学での研究と異なる)独自性をもたらし得るのかについて、教育史の分野では議論されてきていないようだ。正直なところ、『(教育史分野での議論は)この程度なのか』と思った」とその批判は痛烈である。

これは、柏木に対する批判というよりも、日本教育史研究者に対する批判として受け止めなければならない。「今なお」という受け止められ方の認識、教育史研究の役割自覚の乏しさなどは、冒頭の日本教師教育学会年報の特集テーマ「教員養成とアカデミズム」とも、教師教育学会のシンポジウムテーマ「教育史研究と教師の教養形成」とも通底している問題である。教職大学院や教員免許更新制では、教育学での伝統的な中核分野として認識されていた教育哲学と教育史などの原理的内容は含まれていない。つまり「役立たない」位置づけを与えられてしまったのである。今後このような状況が、さらに加速していくのであろうか。

このような批判や扱いを受けるなか、それではどのような教員養成を意識した教育史教育の実践が求められるのであろうか。「自らの教育史の講義では通史ではなく、学力・学校などのトピックを問題史として構成し、そのなかで教員志望者が歴史的に考えていく」<sup>(25)</sup>実践例のあることが

紹介されたりしている。ただ、実際の授業内容、さらに受け手である学生からの反応はわからない。まずは教育史教育の事例と学生からの評価とを検証していくことから、教育史研究と教育史教育との課題を紐解いていく必要があるのではないだろうか。

### 第3章 教育史教育の実践事例からの検証

#### 第1節 検証の意図と方法

本論文の問題意識については、筆者自身もそのなかにいるわけであり、評論家的な立場から論評するだけでは反省的ではない。教育史教育の授業内容と学生からの評価とを検証する事例について、筆者はそれに十分にこたえ得る内実を持っているわけではない。しかし試行錯誤の授業づくりの内容を共有しながら、大学における教育実践として批判的な検討を受けることが必要であり、そして以下に述べるように、その総括的な時期がこの機会として意識されている。

2020年度の筆者担当の「教育史1」という教育学科2年次生必修科目があった。立教大学文学部教育学科で講義ができる最後の教育史関係の科目である。今年度はコロナ禍の影響ですべてオンライン授業となった。その結果、幸か不幸か毎回の講義にリアクションペーパーを求めなければならなくなった。そしてこの授業の最後の課題として学生諸君に次のような課題を求めた。「あなたが教師だとして、教育史的な知見（教育史1の授業）は、教育実践に役立つと思うか、役立つとは思わないか、その理由とともに、あなたの見解を聞かせてください」というものである<sup>(26)</sup>。教育史教育としての授業内容が、果たして将来自分の教育実践に有効だと考えられるかどうか、自ら予想する評価を受講生140名に問うてみようとしたのである。この最後の課題については、オンライン・オフラインを問わず、今までの総括的な意味もかねて、講義開始当初から問うてみるつもりで課題であった。そのような意識で授業準備も進めてきた<sup>(27)</sup>。

近代日本の教育史を取り扱うにあたって、今日の教育を対象化できる視点、教師になった時に自らの教育実践を相対化できる視点、さらには教材研究をするにあってその解釈を多様化する視点をどのように提供することが出来るであろうか。そもそも単発の大学の授業でそれが実現するはずもないことは承知のうえで、またこの授業で学習したことがその後どのように生かされているのかについての検証も必ずしも容易ではないことも含み込んだうえで、授業を準備する側としては少なくとも、以下の具体的な視点を意識しながら授業に臨んでいた。例えば、近世と近代の教育機関の比較の視点を、近代化と複線型学校制度の制度設計を通じた学校の人材配分機能の視点を、教育勅語を通して国民統合と道徳を考える視点を、南北朝正閏問題を通して歴史における科学と道徳を考える視点を、大正自由教育の実践を通して自由と規範とを考える視点を、戦時下の教育を通して「狂気」と「暴力性」との教師文化を顕在化させる視点を、それぞれ提供しようとしてきたつもりである。そのことが、どのように受講者に受け取られたのか、数値としての授業評価アンケートではなく、リアクションペーパーの内容そのものに求めようとした。

もちろん、学生のリアクションペーパーを活用する際には、2つの留保が必要である。ひとつは、単位認定という権力関係のなかで書かれたものであり、教員の期待する内容に無意識に誘導されている可能性があるという点である。ふたつに、前述の通り主に大学2年生を対象にした授業であるため、教師にならない学生も多く、3年生から初等教育課程に進学する学生にしても、教師になる仮定をどのように想定できるかわからない状態で答えた内容であるということであ



る。仮に「役立つ」と答えたとしても、せいぜい被教育体験を念頭に置きながらの、あくまで現段階のことであろう。教育現場の複雑で困難な文脈に落とし込まれた時に、その「役立つ」がどのように自覚されるかは、想像するところできない。その点で、今後仮にここで「役立つ」としていても、その後の保証は全くないことも念頭に置いておかなければならぬだろう。

にもかかわらず、ここで検証の素材として取り上げるのは、リアクションペーパーのなかには教育史教育が検討しなければならない重要な論点や視点が含まれていると判断したからである。その視点や論点は、教育史研究にも連動するものである。ただ、多くのリアクションペーパーから、どの学生のものを選ぶか、きわめて限定的にならざるを得ず、その点では恣意的にならざるを得なかった。それを自覚したうえで、しかし大学の授業の重要性がしばしば指摘されるにもかかわらず、その検証がなされていない現状では、批判を受けることをあらかじめ承知のうえでも、典型的と考えた限定的なリアクションペーパーを対象にして、まずは試論として検証していく意味はあるものと考えた。紙幅の関係もあるが、600字程度の短いリアクションペーパーであるので、5事例の全文を文脈を切り取らずに掲載し、その内容から派生する他のリアクションペーパーについて、そのコメントを部分引用する形で論を進めていくことにした<sup>(28)</sup>。

## 第2節 リアクションペーパーが提起する視点・論点

リアクションペーパーのほとんどは、予想したとおり、教育史の知見は教育実践に「役立つ」というものだった。しかし、その内容は、検討すべきさまざまな論点や視点を含んでいることが分かった。

まず【事例1】から検討してみよう。

始めは教育史的な知見は教育実践に役に立たないと思っていた。そもそも当時と現在とでは社会的背景が大きく異なっており、人々が求めるものや考え方が違う以上、現在の社会の参考にはならないと考えていた。このことは教育史に限らず歴史全般にいえることであるが、中学校や高校の歴史の学びはひたすら暗記するだけで歴史を学ぶことの意義が十分に発揮されておらず、そのために歴史を学ぶことによって得られるものはあまりない考える人が多いのではないかと思う。この時代に何が起きてどのような政策がだされたのかということを知る学びに意味はない。

しかし、この教育史1の授業では、歴史的事実について自分はどのようなことを思ったかを考えることに重きを置いており、こういった教育史的な知見は批判的思考力を養うことにつながっていると思う。人は誰も自分なりの教育観を持っているが、そのほとんどは自分自身の経験に左右されることが多く、教育観に偏りが出てしまう。そこで、教育史を学ぶことで批判的思考力を養い、自分の教育観を見つめなおすことができるのではないだろうか。また、過去と現代の教育を比較・検討することで、現代の社会に対して相対化という視点を持つことができるというメリットも考えられる。子どもの多様性の尊重が重視される現代において、相対化という視点は教師にとって必要不可欠であると思う。このことから教育史的な知見は教育実践に役に立つと思う。(035)

このリアクションペーパーは、ふたつの点において、検討に値する論点を提起している。ひと

つは、高校までの暗記中心の歴史学習に、大学における授業がどこまで揺さぶりをかけられ、歴史教育の意義を伝えることができるのか、という点である。教師になって教育史の知見の有効性を問う以前に、この課題が厳然として立ちはだかっているのである。[事例1]について、今まで自分が受けてきたのは「中学校や高校の歴史の学びはひたすら暗記するだけの歴史」であり、そこに学ぶ意味が見いだされていない。加えて、社会的歴史的条件が異なる位相において、教育史の知見が時空を超えた眼前の実践に有効に働くとは思えないとする方がむしろ自然であろう。教育史研究の成果を、どのように教育史教育に結びつけられるのか、その課題は観念的に教育史の必要を説くだけでは説得力を持たないことを意味している。この「教育史1」の授業も、その批判にさらされながらの実践であった。

そのなかで、他のコメントには、「最初は歴史かぁ、、と思っていたけれど、受けていくうちに楽しくなりました！非常に興味深かったです！」(021)と記した学生もいる。この学生は「大学受験をするにあたって、包括的に歴史に触れるより、このように専門的視点から学ぶ機会があったらもっと学習する意味になるし、『将来使わないのになんでひたすら暗記しているのだろう』といったような思いになるのも少なくなる」と、従来の歴史学習へのアレルギーが幾分でも解消され、「今ある教育への課題点を発見し、どうよくしていけるか、過去に基づきながら考えること」を通して「私自身も、課題点を見つけ思考する機会により主体的に学べた」としている。「なぜ」(課題点)が思い浮かんでから、興味を持てたという。

ふたつに、何を「役に立つ」内実と考えているのか、という論点である。[事例1]はそれを端的に「批判的思考力を養い、自分の教育観を見つめなおすこと」として指摘している。その理由は、「子どもの多様性の尊重が重視される現代において、相対化という視点は教師にとって必要不可欠な資質能力だからであり、その資質能力を涵養することが教育実践にとって意味があるという論理なのである。学生にとって、教育実践にとっての有効性は、教師たる自分自身が、目の前で繰り返される厳しい教育実践を、しばし対象化することのできる視点をどのように獲得するのかという点に向けられていることは、重要な指摘であろう。

先に「批判的思考力」という言葉が使われていたが、この批判的精神はこの授業のなかでも身につけてほしいと意識していた態度であり見方・考え方であった。これにかかわって次のコメントをあげておきたい。「我々学生はこれまで13年近く、義務や権利に関わらず教育を受けてきました。教育の中に位置し、教育の中から教育というものを見つめる機会しかありませんでした。しかしこの授業によって、教育というものを外側から見つめる事ができたように思います。我々が当たり前のように享受してきた教育を受けるという権利がどれほどの犠牲の上に成り立っているか、逆に現在の教育にはどのような問題点が内在し、それを見る事なく過ごしてきたかをしれたように思います。つまり、良い意味でも悪い意味でも改めて教育の『価値』を批判的にとらえるきっかけとなりました」(062)というものである。疑うことのなかった学校教育を改めて対象化し、それによって自明視していた教育の価値を批判的に捉え直すこと、その作業が教育史の授業を受けることによって可能になったというのである。「教師にとって、教育の価値を批判的視点から見ることを可能にしてくれた教育史は大変意義のある授業だった」点を強調して、教育実践に大いに役立つと評価していた。これは[事例1]が指摘していた「批判的思考力を養い、自分の教育観を見つめなおすこと」と重なってくる内容だろう。

[事例2]は、この授業を通して、教育を考える視点の転換がはかれたことで、新たな視野を

獲得することになり、その視野の獲得が、将来自らが行うであろう教育実践と結びつけられている。

教育史的な知見は教育実践に役立つと思う。今までは教育を受ける学習者として歴史の授業を受けて知識を教わってきたが、教育史の授業では教育を行う側の立場に思考を転換した歴史の教育を受けたように感じる。半年間教育史の授業を受けて、まだその全貌に関しては完全に理解できていないので何となくの段階だが、教育史的な知見を学ぶ意義を感じた。教育史の授業を受け始める前は、教育史を学ぶことは重要とはいえ、必修で学ぶ必要はないと考えていた。しかし、教育の思想や方法というものが、歴史の中で作られ、時代背景にもなって変遷していったことを知り、自分が当たり前だと思っていた教育に対する考えや常識が通用しない場合があることを理解するために教育史の授業は受講するべきだった。

私は、教育学の研究ではなく初等教育課程を志望しているが、教員を目指すものを中心に、教育学科で学んでいる学生はこの授業を通して自らの持っていた教育観を問い直す機会を与えられたと思う。就学指導の現場における新しい取り組みや能率的な授業の方法だけを学んでも、過去から見られる事例を知らなければ行動に反映することは不可能だ。また、過去の教育について学ぶことで現代の教育に対する批判的意識を持つことにも通ずるものがある。教育への問題意識を持ち、歴史的事実や実践から現代、将来の教育のあり方に対する適切な思考を持つ態度を基礎づけられるような学習を継続していきたい。(061)

当初必修科目である必要がないと思っていたこの授業への評価を高めた事例である。「自分が当たり前だと思っていた教育に対する考えや常識が通用しない場合があることを理解する」ために、教育史の必要性が求められている。これも重要な視点である。そして自分の持っていた教育の常識が揺さぶられることによって、「自らの持っていた教育観を問い直す機会」が提供されたことが述べられている。今後の学習の見通しについては、楽観的に語られているところもあるが「批判的意識」を介在させながらの態度形成が意識されている点など大切な指摘がなされており、その総体が教育実践に「役立つ」と考えられているのである。

このように、学生たちの教育実践への有効性を感じさせる内実は、教育実践の主体たる教師のあり方に向けられているように思われる。単に技術や方法を越えている。他のコメントにも、教育実践を支えている「教師の人間性のような、一見不可視な要素」(043)の重要性が指摘されている。そのうえで「教育実践的には、上手に授業を展開する力や、事務的な処理能力が重視されることは事実である。見えにくい知識を無視して、目に見える能力だけが取り上げ続けると、最小限必要なものだけを厳選した結果、余裕がなくなって不測の事態に対応できなくなってしまう気がしてならない。やはり、目に見える力だけでなく、外から見えない力を養成するためにも、教育史を勉強する必要はあるのではないか」というのである。やや抽象的な議論にはなっているものの、教育の〈やり方〉だけに目を向けるのではなく、教育の〈あり方〉への問いがない限り、教育実践は成立しないのではないかと、逆に学生から問題提起を受けているようにも思える。

【事例3】は、前述の内容と重複するところもあるが、教師像と1910年代の教科書記述に関する授業の内容から、自分なりに教育実践を考える視点を獲得しているリアクションペーパーとなっている。

私は教育史的な知見は、教育実践に役立つと考える。その理由を教師像の観点と教育と学問の分離の観点から述べる。

まず教師像についてである。教育史を見ていくなかで、様々な教師像を知ることができた。その中には、現代の教師にも通ずるような姿のものもあれば、必ずしも理想の姿であるとは言えない教師の姿もあった。また、現代で多くの人が持っているだろう教師像は、過去の教師像から連続して変遷してきているものの中の一部にあると考えることができた。このようなことから、理想とはできない教師像から連続的にある今の教師像を、批判的に見直すことに繋がると考える。教師としての自分のあり方に満足せず、常にそれを問い直すことで、自分の価値観を軸とした「よい教師」でいられるのではないだろうか。

次に教育と学問の分離についてである。教育史上の出来事からも、教育史の授業の内容と高校までの教育内容からも、教育と学問の分離について大きな衝撃を受けた。高校までの教育内容は必ずしも偏りのない事実認識であるわけではないということを知ることができた。子どもは、教えられる内容をもとに思考したうえでそれに対する考えを持ち、この考えが子ども自身を作っていくものになると考える。事実の認識が違えば、子どもの考え方も変わるのである。これを意識することは、授業の内容に大きく影響するのではないだろうか。

教育史的な知見を持つことで、教師としての自分のあり方を問い直したり、授業内容から生徒への影響を考えたりすることができ、教育実践に役立つのである。(052)

この授業では、森有礼の教師像、大正自由教育期の教育実践に見る教師像、そして戦時下教育における教師像と、さまざまな教師像を提示してきた。それを串刺しにして論ずることはなかったが、学生のなかではその教師像が連続的に意識化されることになったようである。自らの教師像を作っていくうえで、教育史のなかで出会った教師像と対峙させながら、つまり批判的に捉えなおす作業を介させながら、「自分の価値観を軸とした『よい教師』」を学生自身が模索し始めている点で、師範教育が提示した聖職者の偉人像から導き出された教師像とは一線を画する教育史教育としての意味を確認することがきるかもしれない。

教育と学問の分離について、この学生がなぜ教科書の教育内容の問題として捉えているのか、多少の説明が必要である。初代文部大臣の森有礼の学校制度改革は、「学問」と「教育」とを区別する近代的な思惟のもとに構想され、エリート教育と大衆教育とでふたつの国民づくりが目指された。近代化に必要なエリート養成とそれに従順につき従う臣民養成との機能的な「区分」が、近代学校制度が整備される過程で、「分離」から「背反」に向かっていくプロセスのなかで、「背反」を象徴する出来事が1911年の国定教科書の歴史記述にかかわる南北朝正閏問題であった。その話題をしたときの学生の感想になっている。「背反」というのは、学問的な成果は国民道徳の観点からは教科書記述において拒否することが出来るという「学問」と「教育」との関係性である<sup>(29)</sup>。歴史学的には南北朝は並立であっても、国民道徳の観点からは万世一系の国体を説明するうえで南朝としての記述が求められた。このことの問題性に触れたのである。授業者としては、歴史は科学か道徳かを問い、また歴史教科書は道徳ではないのだから学問的な内容が反映されるべきではないかと問うたのである。科学的な内容が反映されない国体に基づく徳育の強化が1930年代の教学刷新という名での思想統制の前提となっていっただけで同時に、1990年代の自由主義史観の台頭とも連動しているという歴史的背景を理解してほしいという願いも込められていた。



【事例4】は、戦時下の教育を授業の対象にしたことから導かれたリアクションペーパーである。戦時下の教育について、授業者は「もうひとつの教育原理」が問題提起できる時代として取り扱っている。具体的には、ファナテックな教師の登場とそこで展開される教育実践の「暴力性」の問題、それを支える学校文化・教師文化の問題を意識している。戦後民主主義の時代から、一刀両断に告発し断罪するのではなく、現代に通底する教育の文化性を問う視点があつてのことである。教師は、誠実で熱心であればあるほどここまでファナティック（狂信的）になれるのだという事実の確認とそれが提起する意味を学生諸君とともに考えようとしている。

私が教師だとして、教育史的な知見は教育実践に役立つと思う。逆に、役立てていかねばならないと考える。

教育史1の授業を通して、時代の中で教育がどのように存在してきたのか、どのように扱われてきたのかということを学んだ。中でも、戦争に向かって教育が利用されていく過程を見て、教育とはどのようにあるべきか深く考えさせられた。近代教育は知識偏重で、国のための教育であった。その教育が生み出した結果が戦争のような悲惨な出来事であったと思う。もし、大正自由教育のような教育が根付いていたとしたら、ここまで人間の尊厳をないがしろにするような教育が行われ、戦争のための人間がつけられることはなかったのではないかと考える。私たちはこの過去を忘れてはならない。過去を省みて、未来に繋げていかなければ、この戦争で犠牲になった人や子どもたちの思いが報われないと思う。

教育史を学んだことから、教育、学ぶことは誰かに強制されるべきものではないと考えた。教育は国のためにあるものではなく、子どもたちのために行われるものである。そして教師は、子どもに教えるとか指導するのではなく、子どもが一人で生きていけるように学ぶための環境作りやサポートに回るべきだと考えた。また、現在の学校教育では歴史を暗記科目だと捉えられがちだが、歴史を学び、それを踏まえて現代の課題について考えることが歴史を学ぶ意義であるということが分かった。

この授業を通して、歴史への捉え方が大きく変わり、教育がどうあるべきなのかということについて考えさせられるきっかけとなった。この授業で学んだことを今後も活かしていきたい。(068)

授業者にとって「戦争に向かって教育が利用されていく過程を見て、教育とはどのようにあるべきか深く考えさせられた」という原理的な問いかけを発する機会を提供することが出来たとすれば幸いなことであった。優秀で子どものことを考えながら懸命に努力する教師が、戦時下というある意味で非常時の時代を生きることで、いかに狂信的な教育実践を生み出すことになったのか、上半身裸で行軍の訓練をしている高学年女子児童の写真資料や決戦下増産の割り当て指令に「東条 [英機—引用者注] さんの言った、 $2+3=80$  であるのが現在の教育道場での教へである。頑張れ、日本の子供になれ、米英の徒となるではないぞ」と熱狂する教師の言説を冷静に振り返ることで、人間の尊厳とは何か、教育とは誰のものなのか、教育における強制とは何か、教師とは子どもにとっていかなる存在なのか、さまざまな原理的な問いを立てているのである。大切なことは、その原理的な問いが教育史のなかでこそ成立しうるのだという認識が持てたということである。そのことがこの学生にとって「教育史的な知見は教育実践に役立つと思う。逆に、役立

てていかねばならない」という評価につながっているのだと思われる。

また、学童疎開についても「私は教育史1の授業は教育実践に役立つと考える。それは教育史の歴史を知ったことで、私がどのような教育を実践すべきかを考えさせるきっかけを与えてくれたからだ。私は以前までは学童疎開を良いものだと捉えていたが、実際は弱者を遠隔地に追いやるためであった」(134)と、歴史認識の更新と教育実践に向かう姿勢が学生のなかで連動しているコメントがある。学童疎開に関する当時の政府文書、英独の学童疎開との国際比較、皇室及び肢体不自由児の学童疎開を検証するなかで、学童疎開の本質に迫ろうとした授業の感想と思われる。もちろん、この学生の歴史認識が今後どのように更新されていくのかわからないが、視野を広げるという点では幾ばくかの貢献ができたかもしれない。

他方、「役に立たない」という立場のリアクションペーパーも全体のなかで6、7例あった。むしろこちらの方が検討に値する論点や視点があると考えられる。

【事例5】は、教育史の知見と教育実践への有効性は別個のものという現実的な認識から、教育史の知見は教育実践には「役に立たない」と答えている事例である。

教師の立場には教育史的な知見は必要であると思う。しかし、教育実践においては教育史の知見は役に立つことはないと考えられる。

教育史そのものは今までの政策の観点から見た教育実践や現場における教師の対応などをまざまざと示したものである。そのため、教育が何のために行われているのか、教師という立場がどれほど時の政府の影響を受けやすいか、子どもにとって教師はどのような存在なのか、など教育自体の在り方について考察し、自身の教育方針を考えることに役立つだろう。つまり、教師になる前には教育史の知見は役に立つように思うのだ。

一方で教育方法や教育問題、学校の存在意義は刻一刻と変化している。たとえば、現在コロナウイルスの影響で直接指導することが困難になってしまった。コロナウイルスはまさに未曾有の災害であり、歴史的に類を見ない状況だ。また、コロナウイルスの騒動が起こる前から教室という空間は環境や人間関係によって変わるものだったはずである。つまり、どの状況にも定型はなく、その時によって教師が対応せざるを得ないのだ。現代で、江戸時代の寺子屋のような、大正自由教育のような教育を実施しようとしても簡単にはいかないのと同様に、現代には現代の教育方法による教育しかできないのである。教師は現代の教育実践の最先端の人物であり、かつての教育実践の状況とは明らかなギャップがある。そのため、教育実践においては教育史の知見は役に立たないと思う。(144)

それぞれの時代の、それぞれの教育方法が採用されているとすれば、常に変化している学校現場に対して、教育史にその「最先端」を求めることは不可能であるし、求めること自体に意味がないとしているコメントである。教育実践を日々の教育方法・教育技術と解釈する立場から合理的に解釈されているといえよう。

このような解釈に類するものとして、「教育史的な知見は教育実践の上では、あまり役に立たないと思うというのが率直な見解である」(029)述べる学生は、その理由を「過去には過去の教育へのニーズがあって、現在にも現在の教育へのニーズがある。(中略)『理想の教師像』を思い描いても、それは絵に描いた餅であり、教師を作るのは歴史ではなく、社会のニーズである」と

してる事例、また「私が教師だとして教育史的な知見は教育実践に役立つとは思わない」(050)と  
している学生は、「今日の日本の教育体制は文部科学省を中心としたきわめて統一的なものであ  
り現場の教師個人に教育内容や方針が委ねられる部分は少ない。子どもと実際に対峙する現場の  
教師には教育史の知見を用いることによって教え方や子どもへの対応が大きく変わるということ  
はないのではないだろうかと思う」という理由をあげている事例がある。

ただ、【事例5】においても、「教育が何のために行われているのか、教師という立場がどれほ  
ど時の政府の影響を受けやすいか、子どもにとって教師はどのような存在なのか、など教育自体  
の在り方について考察し、自身の教育方針を考えることに役立つ」と評価している。同じように、  
「日本の教育の根幹を左右する立場の教育者にとっては国家と教育の関係性、権威主義と自由主  
義の変遷など過去の教育史から学びこれからの教育に実践的に生かしていくことは大いに意味が  
あると考える」(050)としていることから、教育実践に対しては役立たないけれども、学ぶ意  
味がないわけではないとの評価をしている。

あるいは「直接的にすぐ役立たなくとも、教育史の知識を持っていることは教育者として大変  
重要である」(102)とした学生は、「教育史を学ぶことでその時代の教育について客観的に見るこ  
とが可能になると考える。例えば、教育勅語について、その起源やどのように使われてきたかを  
知ることで、現代において教育勅語が教育場面において『現代もつかえる要素がある』などとし  
て使われることについて客観的に違和感を持つことができるのではないかと述べている。

「役立たない」としているリアクションペーパーの理由は、教育実践の捉え方が異なっている  
ことがわかる。それぞれ理由が「現代には現代の教育方法による教育」(144)が求められている  
から、教師を作るのはその時代の教育のニーズであるから、あるいは今日の学習指導要領の強い  
拘束性から教師個人の裁量に限界があるからなどが挙げられている。そのような認識を覆すこと  
のできなかった授業者の力量不足はさておくとしても、教育実践が主に教育方法や教育技術に限  
定され、日々の教師の指導に何らかの有効性を発揮できるものとして捉えられているのである。  
それゆえに、そのような教育実践を規定する「教育自体の在り方」に、教育史の知見の意味が向  
けられている。

しかしながら、この区別の持つ意味は大きいと言える。教育実践を日々の教育活動として捉え  
その日常に「役立つ」と捉えるのか、日々の教育活動を実践する教師自身の教育に対する姿勢や  
見方・考え方に「役立つ」と捉えるのか、その区別が自覚的になされているからである。そして  
この教育実践の〈やり方〉と教育の〈あり方〉との区別は、今日、教育史の知見が教育現場に有  
効性を発揮しないのではないかという認識枠組みと相似形をなしているように思われるのであ  
る。

筆者は、毎回の授業でリアクションペーパーを求め、そのなかからいくつかのものを選んでプ  
リントにして、次回の授業で感想文集として配布してきた。取り上げた個々のリアクションペ  
ーパーで筆者が気になる箇所にはアンダーラインを引くことにした。ただその感想文集をどれほど  
の学生が読んでくれたのかはわからない。期待したことは、自分の感想との違いを自覚すること  
で、歴史認識をさらに深めてもらうことであった。授業のなかで出会った歴史的事実を解釈する  
と同時に、同じ年代の学生との比較のなかで、学生自身が認識を「統合」する機会として、感想  
文集は位置づいていた。もっとも学生の立場から考えれば、単位認定のポイントであるリアクシ  
ョンペーパーの提出が終われば、その後の感想文集を読んでもみようという学生は、皆無ないし希少



だったのではと想像されるのだが。

授業の準備における教材論・史料論については、オンラインであったこともあり、今回は触れない。また近隣にある立教小学校の教諭との社会科の授業に個人的に協力しながら、教育史研究と教育史教育とのレリバンスを考えた事例もあったが、紙幅の関係で省略した。

## 第4章 実践事例の2つの評価視点からの検証

最初に断ったように、リアクションペーパーの選択の仕方は、恣意的であった。数少ないリアクションペーパーで筆者の授業内容の検証には限界があったと考えた方が妥当である。またリアクションペーパーすべてを検討の対象にする検証方法もあったかもしれない。何より恣意的に選ばれたリアクションペーパーの紹介は、授業内容に対する自己弁護ないし自己満足に陥る可能性を多分に孕んでいる。その前提を認めつつも、教育史教育の受け手である学生が、どのような点に教育史の知見を意味あるものとして捉えているか、それが教育実践にいかにか架橋できるものとして、あるいは逆に架橋できないものとして、認識されているかを見取り図は、視点や論点を抽出することで試論的には描けたかもしれない。この見取り図が批判的に議論されていくことが、今後の課題となるであろう。

改めて、この授業実践は、果たしてどのように評価されるのであろうか。ここでは教員養成政策および研究的な立場からの評価視点を意識し、「教職課程コアカリキュラム」が教育の歴史に求めている視点と、西洋教育史を専攻する岩下誠が提起する「教育史を学ぶ意義」の視点から、振り返っておきたい。

### 第1節 「教職課程コアカリキュラム」からの評価

「教職課程コアカリキュラム」は、学問研究と教員養成との関係を揺さぶった施策として、近年注目された教員養成政策であった。2019年の再課程認定に際しても活用されることになるなど、現在進行形で影響力を持ちつつあるものである。表向きは、『コアカリ』は、各大学が教職課程カリキュラムを策定するに当たって参考となる指針で、教職課程で共通的に身に付けるべき最低限の学習内容を示したものと説明される<sup>(30)</sup>。その背景には「これまでは教職課程において開講される一つ一つの授業の内容や方法は、法や規則に準拠することは当然としても、より具体的には個別担当教員に任されてきたといっても過言ではなかった。それは大学というものへの信頼によってなされた措置であるが、実際には教員個人の専門研究とかイデオロギーによる恣意的な内容に偏る傾向が強かったことも否定できない」<sup>(31)</sup>と説明されている。しかしその一方で、大学独自のカリキュラムポリシーとの関係が問われるはずである。その点については「大学の自主性と共通性の両立が保障されるかがきわめて重要となる。目的養成を行っている他の専門職においてでさえも、コアカリキュラムは、その大学の養成カリキュラムのおおよそ2/3となっており、1/3は、担当者の専門性を活かした内容や当該大学が力を入れている内容などに充てられている。正に『全国的な共通性』と『大学の自主性・主体性』のバランスの上に作られているのがコアカリキュラムである」<sup>(32)</sup>と解説されている。その割合の根拠や妥当性、あるいは「コア」の定義など、明確にされていないままに見切り発車の運用となっているように思われる。

それはさておき、そのなかで「教育史」はどのように位置づけられているのか、「教職課程コ

アカリキュラム」での教育史の位置を確認しておこう。まず「3.全体目標」が掲げられ、「教育の基本概念」「教育に関する歴史」「教育に関する思想」の3つの区分のなかで教育史が位置づいている。全体目標は「教育の基本的概念は何か、また、教育の理念にはどのようなものがあり、教育の歴史や思想において、それらがどのように現れてきたかについて学ぶとともに、これまでの教育及び学校の営みがどのように捉えられ、変遷してきたのかを理解する」とされ、それに導かれる形で、教育史に関する歴史の「一般目標」として「教育の歴史に関する基礎的知識を身に付け、それらと多様な教育の理念との関わりや過去から現代に至るまでの教育及び学校の変遷を理解する」ことが期待されている。そのための「到達目標」が、1) 家族と社会による教育の歴史を理解している。2) 近代教育制度の成立と展開を理解している。3) 現代社会における教育課題を歴史的な視点から理解している、と並ぶ。解説では、1)、2)を踏まえて3)において「学生たちが現代の教育課題を歴史的視座から見通すことで、その構造を理解し、課題解決への糸口を導き出せるような授業展開が期待される。(中略)最終的にそれらが現代のどのような取組や教育課題とつながっているかが学生たちにとって理解しやすいように工夫される必要がある」<sup>(33)</sup>と要請されている。

筆者は、授業準備をするにあたって、この「教職課程コアカリキュラム」の「教育に関する歴史」の「一般目標」と「到達目標」とは熟読した。しかし、1)についていえば、家族による教育の歴史については、先行研究の調査も含めて実現できていない。社会による教育の歴史という点では、広義の意味で実現できたかもしれない。2)については、おおむね達成されたのではないかと自己評価している。問題は3)である。第3章のリアクションペーパーの記述内容は、「3)現代社会における教育課題を歴史的な視点から理解している」ことにつながっているであろうか、学生たちにとって現代の教育課題を歴史的視座から見通すことで、その構造を理解し、課題解決への糸口を導き出せるような授業展開が実現できていたであろうか。実のところ、この3)の課題そのものが、本論文全体での問題意識に他ならない。少なくとも言えることは、教育勅語への今日的な評価については幾分達成されていたかもしれないが、批判的精神の獲得や教育観の相対化、歴史における科学と道徳の相克といった視点や論点を考えることが期待されているわけではないことから、ここでは成功はしていないと評価せざるを得ない。

ただ、3)についての問題が単純ではないのは、歴史的に見て、「教育問題」や「教育事件」の性格が、1970年代以前と以後では、大きく変化しているという認識があることだ。つまり、1970年代以前では「教育をめぐる政治的対立、教育を支える制度の不備や環境悪化、教育を舞台に展開される社会階層的な対立・葛藤」という「教育の世界の外側に教育の問題の根源」があったのに対し、1970年代以後が、校内暴力、いじめ、体罰、不登校、学級崩壊などが「教育問題」として取り扱われ「学校制度や教育実践といった教育の日常的な世界そのものが問題視され、批判される」ようになったのである<sup>(34)</sup>。このような歴史的な構造理解こそが教育史教育の役割ともいえるのである。同時に「教育問題」が増えたり変化したりしているという認識それ自体が相対化され、子どもや若者の変化というよりも、むしろそれらを問題として認識する社会の側の変化も問われなければならないという見方も成立する。このような議論それ自体が、歴史認識を深めていくと思われるのだが、少なくとも授業内容に即していえば、「教職課程コアカリキュラム」が期待する3)の「到達目標」が実現できたかどうかは心もとないと言わざるを得ない。繰り返しになるが、この「到達目標」についての筆者の理解が充分でないのは、それそのものが教育史研

究と教育史教育の課題となっているからである。

## 第2節 岩下誠「教育史を学ぶ意義」からの評価

小学校現場に勤務する先生方と話していて、明日の教室ですぐにでも役立つものがほしいと要望されることがある。それほど、現場はさまざまな困難と直面しているのかと思ってしまう。あるいはもっと実践の質を向上させたいというその先生の意欲の表れなのかもしれない。「役立つ」ものでまず考えられるのは、いわゆる教育技術なのだろう。あるいは児童理解の方法や児童への言葉かけだろう。前述の整理でいえば、教育の〈やり方〉である。大学からの講師の講演は、大概において期待しないで聞いているし実際にそうであることが多いと率直に言われたこともある。言うまでもなく、教育史のテーマで講演することはまずない。

しかし翻って本当に明日から役立つものがあるのだろうか。論文や論考を読んで、あるいは講演を聞いて、「実践的指導力」につながる「役に立つもの」とは、その先生にとって、どのような示唆でありヒントであるのだろうか。また、どのように伝わり得るのだろうか。複雑な文脈のなかで成り立っている教育実践に、そのような魔法の技術や言葉があるか、訝しくも思う。

その点で、岩下誠の論考に学ぶところが多くある。日本教育史の先行研究も踏まえつつも広い視野から論じられる論考には説得力がある。詳しく論じることは出来ないが、本論文の第3章の事例への評価とのかかわりに限定して言及しておきたい。

岩下は、教育学を学ぶ人々にとっての教育史を学ぶ意義を3つ挙げている<sup>(35)</sup>。ここでは学ぶ意義を、教育史の知見が「役立つ」と解釈する。第一に「教育に関する歴史上の事実、つまり史実を明らかにすること」「漠然とした『昔は～』というイメージを、特定の時代・地域・対象に細かく切り分けて、実際に何が起こっていたのかを丁寧に検証すること、個々に明らかになった史実を他の史実と突き合わせ、できる限り整合的な解釈、より正しい歴史像を提示すること」という実証的な歴史学の手法を通じて、「乱暴で根拠のない教育論が跋扈することを防ぎ、教育に関するコミュニケーションをより有意義なものにするために大いに役立ちます」としている。教育史の「強み」が如何なく表現されており、提供される教育史の知見が、教育の〈あり方〉に洞察を提供する役割を持つことになることを予想させてくれる。

第二に「失敗の歴史を積みあげるといふ保守的な役割」をあげている。「ある一時点での限られた人々による意思決定よりも、より長い時間のなかで人々がそれに抗いながらも甘受しなければならなかった多くの苦難や、払わなければならなかった膨大な犠牲によって裏打ちされた失敗の歴史から得られる教訓のほうがより重い、より間違いの少ない判断だ」といふ保守的な洞察としている。教育の社会史の立場からの発言と思われるが、これについても首肯できる主張である。筆者に即して解釈すれば、「負の遺産」の継承である。教育は価値的に語られることが多く、それゆえに師範学校の教科書では、聖職者としてのモデルになる大教育家がしばしば登場していた。しかし、現実には時代や社会に翻弄されながらも、後の時代から徹底した批判を受けようとも、必死にもがき苦しみながら実践を積み上げていた教師たちも多かったはずである。特に戦時下はそうであった。教育史に「正の遺産」があるとすれば「負の遺産」から学ぶことの意義は、現状を認識するうえで有益な示唆を提供してくれる。それは教育の〈あり方〉について考えさせられる示唆であるが、それゆえに目の前の教育実践にも間接的な好影響をもたらす可能性があるように思われる。

最後は教育史に「過去に生きた人々が教育に託した希望や願いを、現在に生きる私たちが受け取ることができるようにする」役割をあげている。それには「下からの歴史」に注目しなければならないとしている。「制度や思想、社会構造の変化に照準を合わせた『上からの歴史』と、それが個人にとってどのような経験として生きられたのかに関心を寄せる『下からの歴史』の両者がワンセットになってはじめて、歴史のなかの教育の意味を明らかにすることができ、その全体像を結ぶことが出来ます」としたうえで、歴史が過去の人々の「よりよく生きるために教育を求めた声」つまり匿名の教育意思ともいべき希望を受け取れることを提起している。「歴史が過去の人々の声を聴くことであり、教育が未来の人々に希望を託すことだとするなら、この2つの行為を媒介する教育史は教育学にとって役に立たないどころか、最も教育学らしい教育学だといえるかもしれませんが」と締めくくっている。ここも歴史を長期波動でとらえること、日常の物質文化を重視し生きられた時間を紡ぎ出すこと、近代からの視点や因果関係で歴史をとらえないことなど、教育の社会史観を下敷きにして、教育史の意義が展望されている。

このような教育史の意義に即して、第3章のリアクションペーパーの記述内容は、どのように評価できるであろうか。第一の実証的な歴史学の手法の意義では、授業準備ではたえず意識しているものではあるが、たとえば学童疎開についての実証的な研究成果によって、学生のヒューマニズム的な見方に揺さぶりをかけることが出来た事例が分かりやすいかもしれない。第二の失敗の歴史から得られる教訓は、筆者の特に自覚するところであり、教育史であると同時に、教育原理としての意味あいも強く意識するところであった。そこから「役立つ」ことがあるとすれば、リアクションペーパーにもあった教育の〈あり方〉についての省察であり、教育実践の〈やり方〉ではない。第三の「下からの教育史」の重視は、教育史教育の意義であるだけでなく、教育史研究の方法論にかかわる議論に発展していくであろう。先の「教職課程コアカリキュラム」からの評価に比して、今後につながる前向きで生産的な形成的評価の視点が獲得できそうである。

岩下は、別の論考「西洋教育史 教育社会史研究の誕生と終焉？」のなかで、西洋教育史もその一部であるところの教育基礎研究が現在、教育学において周縁化されているとすれば「その原因は、それらの研究の多くが端的に何の役にも立っていないことにある。『実践的に役に立っていない』のではなく、ある程度一般性をもった概念や命題、参照枠を構築することによって、既存の応用研究を間接的に支え、あるいはそれらを批判的に刷新してより豊かな知見をもたらすことに寄与するという、『役に立たないけれど／役に立たないからこそ役に立つ』というレベルの役割、つまり基礎研究本来の役割をまったく果たしていないからである」<sup>36)</sup>と、自縄自縛に陥っている教育史研究に痛烈な批判を加えている。教育史の有効性を問う以前に学問的な基礎研究の手法の厳密さを問おうとしている問題提起も、教育史学会が引き取らなければならない大切な課題であるに違いない。

## おわりに

筆者が学生時代、日本教育史は寺崎昌男に、西洋教育史は長尾十三二に教わる僥倖に恵まれた。二人とも学会を代表する泰斗であることが、徐々に判明していく。そのうちの寺崎は、学部学生に教育史を学ぶ意義を次のように語っていた。本論文が、筆者にとって大学における教育実践の総括的な意味合いがあるとしたが、その出発点となる教育史への誘いのなかに、次のようなメッ



ページが託されていたのである。

寺崎は、「日本教育史などというものが、あなたたちの生きる力になりうる、とは到底いいがたい。生きる力どころか、教育学を学んだり、いい教師になったり、というようなことにさえ、たいして役立つものとは思えない。私の『近代教育史（日本）』をとらないで卒業していった先輩はゴマンといるが、別に、だから不自由している、という話もきかない。きかないどころか、相当先輩の中に、優秀な教師や立派な職業人になっている人がこれまたゴマンといる。あたりまえの話だ（中略）どんな日本教育史にせよ、他人が体系づけ整理し提供してくれた史料や史実、その成果である叙述、結果としての『学会』などというものの中に納まっている論文や本、こういったものが、若いあなたたちに『生きる』ことにつながるなどとは思えない。」<sup>(37)</sup>、「学制が明治5年に発布されようが6年に発布されようが、そんなことは教育そのものとは何のかかわりもないことだ。本当の危険は、そういった類の考證は、教育の何たるかを分らない人でもできる、という点である。教育の営みについてのみずみずしい感覚や、洞察に裏づけられた省察のないままに、教育史を専攻していますと、自認している学者は、たくさんいる。（中略）歴史から入るのでなく、教育そのものに対するあなたが自身の感受性や問題意識をみがくことから始めてほしい、その上で必要と思ったら歴史もかえりみてほしい、と痛切に思うのだ」<sup>(38)</sup>と。

やや長い引用になることを覚悟のうえで、本論文の最後に紹介することにしたのは、学会誌でもない学生が作成するインフォーマルな冊子に、当時の新進気鋭の研究者が熱く語りかけているメッセージに注目し、そのなかに教育史研究と分かちがたく結びついていた教育史教育の本質を見出そうと期待したからである。果たして、まったく意外であった。教育史が「たいして役に立つものとは思えない」との評価がなされているのではないか。それよりも、「教育そのものに対するあなたが自身の感受性や問題意識をみがくこと」が強く推奨されているのである。逆説的になってしまうが、そのことがそれ以降の学問研究の意義を意義たらしめてくれることにつながっていくのではないかと、つまり「学ぶこと」が「生きること」に結びついていく道筋が展望されていくのではないかと、という示唆なのかもしれない。筆者にしてみれば、感受性を磨き問題意識を鍛えたかどうかは心もとないが、しかしたしかに学生時代は有用性や有効性あるいは「役立つ」ことへの意識よりは、教育の〈あり方〉への素朴な探求意識の方が勝っていたようにも思える。将来的な有用性や実用性を考えることなく、自分なりに立てた問いに向かってゼミ論に取り組み、卒業論文に取り組んだ。学生目線で寺崎が提起していたメッセージが、今度は研究者目線で、大学の当事者目線で、どのように再解釈され、冒頭に掲げた学問研究と教員養成との「両立」とかわっていくことになるのだろうか。このメッセージが、あるいは教育史研究と初等教育実践との架橋のヒントになるのかもしれないと言えば、まだ仮説の提示すら出来ていない段階ゆえにあまりに空想的に過ぎるのかもしれない。ただ、学生目線にまで視野を広げ、異なる位相からの検討が要請されているようにも思うのである。今後の研究課題となった。

筆者の実感として、教育史研究と教育史教育とレリバンス以上に、教科教育への教員養成政策はより顕著に影響力を発揮している。筆者が担当していた「生活教育論」と「生活教材研究」の科目名称は2017年度よりそれぞれ「生活科教育論」と「生活科教育法」とに変更された。また、2019年の再課程認定で指摘を受け担当科目の「教職研究」は「教職論」と名称変更しなければならなかった。つまり「研究」という要素を授業内容から排除していこうとする方向転換が意図的に図られているのである。これについては、強い違和感を感じざるを得ない。というのも、2020

年度が全面実施の年度にあたっていた学習指導要領において、たとえば「総合的な学習の時間」で求められているのは「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」といった探究プロセスである。この探求プロセスはまさに「研究」プロセスに他ならない。レポートを作成するにも卒業論文を執筆するにしても、この手続きを経なければ実質ある研究内容が保証されない。とすれば、学生がこの探求プロセスを経験しておくことが、実践現場における授業構想、教材研究、あるいはカリキュラム・マネジメントなどに貢献しうるのははずである。「教育法」という技術論・方法論のみへの〈やり方〉への矮小化は、かえって学習指導要領の「社会に開かれた教育課程」を展望する「思考力・判断力・表現力の活用」などの「学びに向かう人間性」への資質能力が、養成段階で涵養できないということに繋がっていくのではないだろうか。大学においても教育現場においても、研究者であっても教員であっても、教育の〈あり方〉へのたえざる問いかけがあって初めて、教育の〈やり方〉が生きてくる。研究の場であっても教育の現場であっても、研究者であっても教師であっても、この両者の往還こそが、教育史研究と教育史教育とを架橋する可能性を展望してくれるはずだ。

#### 注

- (1) 『日本教師教育学会紀要』第29号 2020年 p.7
- (2) 横須賀薫『教員養成 これまでこれから』ジアース教育新社 2006年 p.159
- (3) 「師範学校規程中改正」(1925年4月1日文部省訓令3号) 文部省調査部『師範学校関係法令の沿革』1938年
- (4) 篠原助市・小川正行・佐藤熊次郎の3名で、宝文館から師範学校教育科の教科書を刊行している。具体的には『教育学』『心理学』『論理学』『小学校管理法』『各科教授法』(いずれも1910年)を刊行しており、その1冊に『近世教育史』があった。この『近世教育史』は、『新撰 近世教育史』(1912年)と改訂され、さらに『輓近 近世教育史』(1922年)と改訂され、ここでは第4版を用いた。安定的に供給される師範学校のテキストであったことが想像される。
- (5) 以下の引用は、篠原助市・小川正行・佐藤熊次郎『輓近 近世教育史(改訂版)』(宝文館)1927年 pp.1~5に拠っている。
- (6) 石川松太郎「教育史学会50年の歩みをめぐって」『日本の教育史学』第50集 2007年 p.234
- (7) 第59回大会準備委員会(宮城教育大学)『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』2016年10月20日 p.1
- (8) 広田照幸 教育史学会『日本の教育史学』第58集 2015年 p.103
- (9) 笠間賢二「シンポジウムの趣旨説明」教育史学会『日本の教育史学』第59集 2016年 p.128 なお、本論文では、敬称を省略していることをお断りしておきたい。
- (10) 笠間賢二「第59回大会を終えて」教育史学会『会報 教育史学会』No.118 2015年11月25日 p.1
- (11) ここでは教育史学会に限定している。例えば、日本教育史研究会では、教育史教育については幾分関心を持っているように思われる。ただし、教育史研究との関係での議論は深められていない。
- (12) 佐藤仁他「実践的指導力をめぐる教員養成研究の新たな研究視角の模索」『福岡大学研究部論集』2013年 p.2
- (13) 松木健一「教員養成改革とカリキュラム：「在り方懇」以降の教育改革をカリキュラム改善の視点から見直す」福井大学『教師教育研究』7 2014年 p.157
- (14) 寺崎昌男「教育史学会50年の歩みをめぐって」『日本の教育史学』第50集 2007年 p.233
- (15) 大戸安弘の発言「教育史学会50年の歩みをめぐって」『日本の教育史学』第50集 2007年 p.234
- (16) 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」教育史学会『日本の教育史学』第

- 59集 2016年 p.130 以下、シンポジウムの船寄の発言は、特に断らない限り、この報告から引用している。またこのシンポジウムでは、東洋教育史と西洋教育史の領域からも同じテーマで報告されているが、ここでは日本教育史の報告のみに限定している。
- (17) 船寄俊雄「教育史研究はなぜ教員養成を語らないのか」山名淳他『教員養成を哲学する』東信堂 2014年 p.227
- (18) 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」『日本の教育史学』第59集 2016年 p.132
- (19) 前田の船寄に対するコメントは「教育史研究と教育史教育および教養形成の課題について（3報告へのコメント）」を参照されたい。『日本の教育史学』第59集 2016年 pp.148～150
- (20) 笠間賢二「討論のまとめ」『日本の教育史学』第59集 2016年 p.152
- (21) 東京学芸大学准教授 教育方法・教師教育学・国語科教育・演劇教育 2019年9月9日のFacebookへの投稿。SNSへの個人的な投稿を学術論文に引用することの是非は自覚しているものの、その主張のもつ意味が重要であると判断し、あえて引用することとした。
- (22) 「日本教育史」『教育学年報11 教育研究の新章』世織書房 2019年 p.55
- (23) (24) 同上 p.38
- (25) シンポジストであった上智大学の湯川嘉津美の発言。小国喜弘「シンポジウム討論のまとめ」『日本の教育史学』第58集 2015年 p.128
- (26) ここでは教育学科の学科課程に触れる紙幅はないが、教育史だけではなく教育哲学、教育社会学、教育心理学と、方法論を重視する4科目を2年生の春学期（前期）に配置している。この段階では、学生は3年次に教育学課程に進学するか初等教育課程（学士課程卒業がそのまま小学校教員免許取得となる課程）に進学するかは決まっていない。
- (27) 授業内容などシラバスは割愛する。今年度は、テキストに音声を付与して講義をするオンデマンド形式の授業形態となった。具体的には、PowerPointのスライドに音声を付与して、立教大学独自の配信システムのドライブで配信した。著作権の関係で予定していたDVDの映像の使用ができないなど、授業内容の変更を余儀なくされた回もあった。
- (28) 受講生には、学科紀要の論文にリアクションペーパーが掲載されることについての了解はあらかじめとっている。引用最後の( )はリアクションペーパーの整理番号である。ちなみに、リアクションペーパーの総字数は74,663字で、そのうちここでは約4,500字程度を使用しているのみである。
- (29) この「学問」と「教育」との関係史は、寺崎昌男の歴史認識であり、『近代日本教育論集第6巻 教師像の展開』(国土社 1973年)の解説論文ですでに指摘されている。
- (30) 横須賀薫「本書の監修にあたって」『概説 教職課程コアカリキュラム』ジダイ社 2018年 ii
- (31) 同上 ii～iii
- (32) 牛渡淳「文部省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会紀要』第26号 2017年 p.33
- (33) 藤井基貴「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」『概説 教職課程コアカリキュラム』ジダイ社 2018年 p.27
- (34) 鳥居和代「子どもを取り巻く教育問題から何がみえてくるのか」平田論治編著『日本教育史』ミネルバ書房 2019年 p.155
- (35) 以下の引用は特に断らない限り、岩下誠「教育史って何の役に立つの?」『問いからはじめる教育史』有斐閣2020年 pp.9～12からのものである。
- (36) 「西洋教育史 教育社会史研究の誕生と終焉?」『教育学年報11 教育研究の新章』世織書房 2019年 p.79
- (37) 寺崎昌男「日本教育史のすすめ」『文』春秋 特集号—さまざまな人間像を通しての教育学及び教育— 1977年 p.32
- (38) 同上 p.36



【学歴・免許】

1974年3月31日 私立浪速高等学校卒業  
 1975年4月1日 立教大学文学部教育学科入学  
 1979年3月31日 同上 卒業  
 1979年4月1日 立教大学大学院文学研究科博士課程前期課程教育学専攻入学  
 1981年3月31日 同上 修了  
 1981年4月1日 立教大学大学院文学研究科博士課程後期課程教育学専攻入学  
 1985年3月31日 同上 満期退学

1979年3月31日 小学校教諭二級普通免許状（東京都教育委員会）

【学位】

1981年3月31日 文学修士（立教大学）

【職歴】

1981年4月1日 東京大学百年史編集室々員（～1986年5月31日）  
 1982年6月1日 長野県教育史刊行会執筆委員（～1983年3月31日）  
 1985年4月1日 日本学術振興会奨励研究員（立教大学 ～1986年3月31日）  
 1985年4月1日 昭和薬科大学非常勤講師（～1988年3月31日）  
 1985年10月1日 （財）野間教育研究所兼任所員（日本教育史部門）（～2002年3月31日）  
 1987年4月1日 日本学術振興会特別研究員（PD 東京大学 ～1988年3月31日）  
 1988年1月1日 横浜市史編集委員（～2004年3月31日）  
 1988年4月1日 大東文化大学文学部教育学科助手  
 1991年3月31日 同上 退職  
 1991年4月1日 立教大学文学部教育学科講師  
 1992年4月1日 東京都教育史編纂専門委員（～1998年3月31日）  
 1993年4月1日 立教大学文学部教育学科助教授  
 1993年10月1日 豊島区教育史研究会会員（～2001年3月31日）  
 1994年4月1日 大阪大学人間科学部非常勤講師（～1995年3月31日）  
 2000年4月1日 立教大学文学部教育学科教授（～2021年3月31日）  
 2001年11月1日 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター共同研究員  
 （～2005年3月31日）  
 2018年1月26日 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター運営協議会委員  
 （～2019年3月31日）

## 【学内での主な役職】

- 1994年7月1日 図書館副館長（～1996年3月31日）  
 2000年4月1日 文学部比較文芸・思想コース座長（～2001年3月31日）  
 2001年4月1日 文学部教育学学科長（～2003年3月31日）  
 2003年4月1日 文学部長兼文学研究科委員長（～2005年3月31日）  
 2005年4月1日 文学研究科教育学専攻主任（～2006年3月31日）  
 入試出題採点委員長（～2006年3月31日）  
 2007年4月1日 立教学院史資料センター長（～2011年3月31日）  
 2007年4月1日 文学部豊島こども大学（副学長）担当（～2021年3月31日）  
 2008年4月15日 立教学院評議員（～2010年7月9日）  
 文学部比較文芸・思想コース座長（～2009年3月31日）  
 2009年4月1日 文学研究科教育学専攻主任（～2010年9月30日）  
 2013年4月1日 立教学院オルガン委員会委員長（～2021年3月31日）  
 2014年7月10日 立教学院評議員（～2018年7月9日）

- 1993年4月1日 堀の内セツルメント（子供会）顧問（～2021年3月31日）  
 1993年4月1日 体育会バレーボール部副部長  
 1994年8月1日 体育会バレーボール部部长（～2005年3月31日）  
 2005年4月1日 体育会野球部副部長（～2005年10月5日 部長代理）  
 2005年12月10日 体育会野球部部长（～2020年12月31日）  
 2007年4月1日 体育会部長幹事（～2020年12月31日）

## 【学会ならびに社会における活動】

- 1981年4月1日 日本教育学会会員（1982年～1987年 常任理事会幹事）  
 1981年7月1日 教育史学会会員（1995年10月～1998年9月 会計監査、2003年～2005年  
 紀要編集委員、2008年～2010年 紀要編集委員会事務局長、2012年～2014  
 年・2017年～2019年 紀要編集委員、2014年 紀要編集委員長、2010年10  
 月～理事）  
 1982年6月1日 日本教育史学会会員（2009年12月～ 理事 2012年7月～ 紀要編集委員  
 会事務局長）  
 1984年4月1日 日本教育史研究会会員（1991年10月～2001年3月 世話人代表）  
 1992年12月1日 日本教師教育学会会員（2008年9月～ 常任理事・編集委員 2017年10月  
 ～ 常任理事 2020年10月～ 理事）  
 1993年4月1日 生活科教育学会会員（現、日本生活科・総合的学習学会 2011年4月～常  
 任理事 2016年10月～ 学会誌編集委員会委員）  
 2005年5月9日 平成17年度大学基準協会「特色ある大学教育支援プログラム」審査部委員  
 （第3審査部会「主として教育方法の工夫改善に関するテーマ」）（～2006年3  
 月31日）

- 2006年1月1日 (財)日本学生野球協会評議員 (～2012年3月31日)
- 2006年2月8日 豊島区「問題を抱える子ども等の自立支援検討委員会」委員 (～2009年3月31日)
- 2006年4月13日 大学基準協会相互評価委員会全学評価分科会委員 (～2007年3月31日)
- 2006年4月26日 平成18年度大学基準協会「特色ある大学教育支援プログラム」審査部委員 (第2審査部会「学士課程」)(～2007年3月31日)
- 2007年5月21日 平成19年度大学基準協会「特色ある大学教育支援プログラム」審査部委員 (第2審査部会「学士課程」)(～2008年3月31日)
- 2007年8月1日 日本学術振興会特別研究員専門委員及び国際事業委員会書面審査員 (～2008年7月31日)
- 2008年5月19日 平成20年度日本学術振興会「質の高い大学教育推進プログラム」大学部会第3SWG(教育方法②)委員 (～2009年3月31日)
- 2010年10月22日 立教女学院短期大学将来構想検討委員会委員 (～2011年3月31日)
- 2011年1月1日 東京六大学野球連盟理事長 (～2011年12月31日)
- 2011年4月18日 大東文化大学研究倫理委員会委員 (第五号委員)(～2015年3月31日)
- 2011年7月1日 新座市学校評価システム推進事業第三者評価委員 (～2020年3月31日)
- 2012年7月1日 大東文化学園評議員 (第六号委員)(～2018年6月29日)
- 2012年4月1日 (公財)日本学生野球協会評議員 (～2016年3月31日)
- 2014年5月12日 江東区立小学校使用教科用図書選定委員会委員長 (～2014年8月31日)
- 2015年3月1日 啓林館小学校生活科教科書編集委員 (～現在)
- 2015年12月21日 豊島区青少年問題協議会専門委員 (委員長)(～2017年11月17日)
- 2016年10月14日 文部科学省学習指導要領等の改善に係る検討に必要な専門的作業等の協力者(小学校・生活)(～2017年3月31日)
- 2017年1月1日 東京六大学野球連盟理事長 (～2017年12月31日)

## 1. 日本教育史関係

## 〔著書（共著）〕

- ・寺崎昌男・戦時下教育研究会編『総力戦体制と教育―皇国民「錬成」の理念と実践―』東京大学出版会 1987年2月（「長野県にみる錬成体制の構築―「道場型」錬成から「生活型」錬成へ―」 pp. 34～54 「教師の再教育と錬成」 pp. 55～79 「軍人援護教育」 pp. 303～332）
- ・寺崎昌男他編『近代日本における知の配分と国民統合』第一法規 1993年6月（「教学刷新の設計者・伊東延吉」 pp. 368～388）
- ・老川慶喜・前田一男編『ミッション・スクールと戦争―立教学院のディレンマ―』東信堂 2008年3月（「研究の課題と視角」「戦時下の学生生活」 pp. 3～18 pp. 369～415）

## 〔論文〕

- ・「国民精神文化研究所の研究―戦時下教学刷新における「精研」の役割・機能について―」教育史学会『日本の教育史学』第25集 1982年9月 pp. 53～81
- ・「『少国民』の戦争体験―東金国民学校児童のアンケート調査より―」『立教大学教育学科研究年報』第29号 1986年3月 pp. 78～102
- ・清水康幸・前田一男「皇国民錬成体制の理念と方式」『日本教育史研究』第5号 1986年7月 pp. 59～93（うち、三 思想国防網と「錬成体制」、四 文部省の「錬成」観の特質とその構造、を担当）
- ・「戦時下国民学校教育実践の構造―時習国民学校の少年団による生活教育実践を中心に―」『豊島区立郷土資料館研究紀要 生活と文化』第2号 1986年12月 pp. 142～165
- ・「帝国教育会の『翼賛団体』化要因」『立教大学教育学科研究年報』第32号 1988年12月 pp. 79～94
- ・「戦争に吞まれた人間の軌跡―高村光太郎『暗愚小伝』にそくして―」大東文化大学教育学会『教育学会誌』第12号 1989年3月 pp. 18～27
- ・「『教育実践』史 研究ノート―言葉の歴史をめぐって―」『大東文化大学紀要〈社会科学〉』第29号 1991年3月 pp. 111～131
- ・「1930年代の教育界」成城学園教育研究所『成城教育』第72号 1991年6月 pp. 6～22
- ・「学童疎開史研究ノート」『立教大学教育学科研究年報』第35号 1992年1月 pp. 15～34
- ・「戦時下教育実践の史的研究―東金小学校・国民学校を事例として―」『日本教育史研究』第14号 1995年8月 pp. 1～35
- ・「焼け跡の子どもたち 解説」戦争孤児を記録する会編『焼け跡の子どもたち』クリエイティブ21 1997年7月 pp. 218～254
- ・「鈴木源輔における教育観形成の基盤（上）」『立教大学教育学科研究年報』第43号 2000年3月 pp. 75～85
- ・「鈴木源輔における教育観形成の基盤（下）」『立教大学教育学科研究年報』第44号 2001年3月 pp. 13～27

- ・「公教育に潜伏する少年探偵団」『国文学 解釈と鑑賞』別冊「江戸川乱歩と大衆の二十世紀」至文堂 2004年8月 pp.208～215
- ・「大学生の受けとめた戦災傷害者」全国戦災傷害者連絡会『傷痕』第33号 2006年8月 pp.14～41
- ・「教育史における江戸川乱歩〈不在〉の意味」『江戸川乱歩と江戸川乱歩と大衆の20世紀をめぐる総合的研究』(平成16年度～平成18年度科学研究費補助金 基盤研究(B)(2))(分担 研究代表者・藤井淑禎) 2007年5月
- ・「鈴木源輔における教育観の転生—大正自由教育から戦後新教育への継承の意味—」『立教大学教育学科研究年報』第51号 2008年3月 pp.53～78
- ・「鈴木達治の『三無主義の教育』」中野光『学校改革の史的現象「大正自由教育」の系譜をたどって』黎明書房 2008年9月 pp.299～304
- ・「自由教育実践者としての鈴木源輔—千葉県師範学校附属小学校時代を中心として—」『立教大学教育学科研究年報』第55号 2012年3月20日 pp.27～53
- ・「長野県教員赤化事件(「二・四事件」)に関する研究(1)—1930年代教育史像の再構築のための研究視角—」『立教大学教育学科研究年報』第60号 2017年2月 pp.57～85
- ・「長野県教員赤化事件(「二・四事件」)の構築性—自由主義教育との連続性と「思想動員教員」の認識の視点から—」日本教育史学会『日本教育史学会紀要』第九巻 2019年4月 pp.32～63

#### [資料集]

- ・中野実・小熊伸一・菅原亮芳・前田一男「資料 教育改革同志会資料目録(稿)」『立教大学教育学科研究年報』第26号 1983年3月 pp.112～123
- ・中野光監修『教育週報』(全19巻)大空社 1986年12月(共同編集)(別巻 解説論文「『教育週報』と為藤五郎」pp.335～373)
- ・清水康幸他編『資料 教育審議会(総説)』野間教育研究所紀要第34集 1991年12月 601頁(共同編集)
- ・『資料 軍人援護教育』(野間教育研究所戦時下教育資料集②)1999年2月 240p(編集・解説 解題)

## 2. 地域教育史関係

#### [著書(共著)]

- ・『長野県教育史 第3巻 総説編3』長野県教育史刊行会 1983年3月(「戦時下の中学校教育、高等女学校」pp.939～994)
- ・『豊島区史 通史二』豊島区 1983年11月(「戦時下の教育・文化」pp.1114～1195)
- ・『横浜市史Ⅱ 通史編一(上)』横浜市 1993年3月(「教育」pp.1131～1397)
- ・『横浜市史Ⅱ 通史編一(下)』横浜市 1996年3月(「教育」pp.1109～1314)
- ・『東京都教育史 通史四』東京都立教育研究所 1997年3月(「第1章 第1節 『非常時』の初等教育」同第2節 太平洋戦争下の都市国民学校教育実践」同第5節 敗戦直後の初等教育」第2章 第2節 学童疎開の実態」pp.11～29 pp.37～61 pp.84～94 pp.122～149)



- ・『横浜市史Ⅱ 通史編二（下）』横浜市 2000年3月（「教育」pp. 567～746）
- ・『横浜市史Ⅱ 通史編三（下）』横浜市 2003年3月（「教育」pp. 681～790）

## 〔論文〕

- ・「西前国民学校軍人援護教育映画『戦ふ少国民』について」横浜市史編集室『市史研究 よこはま』第3号 1989年3月 pp. 115～147
- ・「戦時期占領期、在米『教育関係』資料の調査報告」横浜市史編集室『市史研究 よこはま』第4号 1990年4月 pp. 136～144
- ・「鈴木達治の自由教育観とその実践—横浜高等工業学校の三無主義教育—」横浜市史編集室『市史研究 よこはま』第4号 1990年4月 pp. 1～35
- ・「戦時下『青少年学徒』の日常世界（上）—Y校・捜真・高商出身者の証言から—」横浜市史編集室『市史研究よこはま』第10号 1997年7月 pp. 1～35
- ・「戦時下『青少年学徒』の日常世界（中）—Y校・捜真・高商出身者の証言から—」横浜市史編集室『市史研究よこはま』第11号 1999年2月 pp. 1～26
- ・「戦時下『青少年学徒』の日常世界（下）—Y校・捜真・高商出身者の証言から—」横浜市史編集室『市史研究よこはま』第12号 2000年3月 pp. 1～28
- ・「旧制から新制への移行期における横浜の中等学校—横浜三中・第一高女から横浜緑ヶ丘高校・横浜平沼高校へ—」横浜市史編集室『市史研究 よこはま』第16号 2004年3月 pp. 14～47

## 〔資料集〕

- ・『資料が語る 教育豊島の一世紀（上）（下）』豊島区教育委員会 2000年12月 811p 830p（共同編集）
- ・『横浜市史Ⅱ 資料編8 戦中戦後の都市と教育』横浜市 2001年3月 627p（責任編集・解説）

## 3. 教師教育関係

## 〔著書（共著）〕

- ・長尾十三二編『教師教育の課題—すぐれた教師を育てるために—』（明治図書）1983年11月（「教師による教師教育への提言」pp. 330～343）
- ・稲垣忠彦他編『教師のライフコース—昭和史を教師として生きて—』（東京大学出版会）1988年6月（「教師としての変化・成長」「学校という場とその影響」pp. 82～96 pp. 121～149）
- ・稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会 1994年1月（「戦前・戦中の教師文化」pp. 179～199）
- ・久富善之編『教員文化の日本的特性—歴史、実践、実態の探求を通じてその変化と今日的課題をさぐる—』多賀出版 2003年2月（「1. 教員文化の形成と教育愛（3） 先行研究の検討」「6. 子ども観の展開とその位相」pp. 414～420 pp. 488～508）

## 〔論文〕

- ・「Ⅲ 力量形成における初任期—私立大学出身教師の初任期の経験—」（共同研究「教師教育における私立大学の特色と役割—立教大学出身の小学校教師対象の質問紙調査から—」の分担）『立

教大学教育学科研究年報』第31号 1988年3月 pp.74~90

- ・「Ⅲ 教師を育てる学校の条件」(共同研究「教師教育における私立大学の特色と役割—立教大学出身の小学校教師対象の質問紙調査から—」の分担)『立教大学教育学科研究年報』第33号 1988年12月 pp.88~97
- ・「初任期に経験したこと」「初任期の悩みや困難の解決策」立教大学教師教育研究会『「教師の力量形成に関する研究」立教大学出身中学校教師対象調査結果報告書』1991年12月 pp.20~28 pp.29~37
- ・「初任期の経験と力量形成」立教大学教師教育研究会『「教師の力量形成に関する研究」立教大学出身高校教師対象調査結果報告書』1993年3月 pp.27~35
- ・「『犬山における教育改革』にみる教師の力量形成」日本教育学会特別課題研究「教育改革の総合的研究」委員会『教育改革の総合的研究 第三集』2003年8月 pp.221~222 pp.248~271
- ・「Ⅴ『教師に必要な力量』観とその特徴」(共同研究「教職に関する意識と力量の形成と変容に関する追跡研究—教師のライフコース研究の視点から—」の分担)『立教大学教育学科研究年報』第47号 2004年3月 pp.112~120
- ・「Ⅳ『教師に必要な力量』観の変化とその特徴」「中間まとめ」(共同研究「教職に関する意識と力量の形成過程—養成段階から初任期への経験と意識—」の分担)『立教大学教育学科研究年報』第49号 2006年1月 pp.71~85
- ・「Ⅰ 研究の目的と概要」「Ⅴ 教師に必要な力量観」「Ⅶ まとめと今後の課題」(共同研究「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究—1995年調査と2006年調査の比較から—」の分担)『立教大学教育学科研究年報』第51号 2008年3月 pp.79~85 pp.107~114 pp.121~123
- ・「Ⅰ 研究の目的と概要」「Ⅴ 教師に必要な力量観」「Ⅶ まとめと今後の課題」(共同研究「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究(2)—2008年調査と1997年調査・2006年調査との比較から—」の分担)『立教大学教育学科研究年報』第53号 2010年3月 pp.93~99 pp.117~125 pp.132~124
- ・「Ⅰ 研究の目的と概要」「Ⅵ 教師に必要な力量観」「Ⅷ まとめと今後の課題」(共同研究「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究(3)—2010年調査と1999年調査・2008年調査との比較から—」の分担)『立教大学教育学科研究年報』第56号所収 2013年3月 pp.91~99 pp.132~140 pp.149~153
- ・「はじめに」「まとめと今後の課題」(佐藤良と共著)「教職課程の学生による教育実習に関する経験—教育実習における困難とその解決—」の分担)『教職研究』第24号所収 2014年4月 pp.91~93 pp.101~104
- ・「教師教育の研究方法 歴史研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社 2017年9月 pp.70~73
- ・「新任教師にとっての職場環境の意味—卒業生の2つの事例からの試論—」日本教師教育学会課題研究Ⅰ『教師教育学の独自性と方法論研究 研究報告第2集』日本教師教育学会 2017年9月 pp.40~57

#### [資料集]

- ・『日本の教師 第14巻 教師としての第一歩』ぎょうせい 374p 1993年3月(佐藤学と共

- 同編集・解説・解題)
- ・『日本の教師 第22巻 歴史の中の教師Ⅰ』ぎょうせい 434p 1993年10月(寺崎昌男と共同編集・解説・解題)
  - ・『日本の教師 第23巻 歴史の中の教師Ⅱ』ぎょうせい 439p 1994年9月(同上)
  - ・『日本の教師 第2巻 障害を負う子に学ぶ』ぎょうせい 440p 1995年9月(同上)

#### 4. 生活科教育関係

##### [論文・論考]

- ・「近代教育史における改革原理としての「生活」の登場とその諸相」日本生活科・総合学習教育学会『せいかつ&そうごう』第18号 2011年3月 pp.12~23
- ・「解説 子ども観を問い直す『気付き』の特質」日本生活科・総合学習教育学会『生活・総合の実践ブックレット』第8号 2014年6月 pp.28~29
- ・「なぜ奈良の学習法は百年続いているのか」奈良女子大学附属小学校学習研究会『学習研究』478号 2016年4月 pp.16~21
- ・「生活改訂の一番のポイントは？」『平成29年版 小学校新学習指導要領Q&A』明治図書 2017年7月 pp.96~99
- ・「教科としての体系性を再構築した学年の目標」『新学習指導要領の展開 生活編』明治図書 2017年10月 pp.24~29
- ・「解説 総合が求める教師のあり方」日本生活科・総合学習教育学会『生活・総合の実践ブックレット』第14号 2020年6月 pp.86~87
- ・「新しい教育課程の創出と生活科」「育てたい子ども像」『指導書 総説 わくわくせいかつ(上)いきいきせいかつ(下)』新興出版社啓林館 2020年8月 pp.4~14 pp.61~64
- ・「大正自由教育の思想と実践」日本生活科・総合学習教育学会『生活科・総合的学習事典』溪水社 2020年9月 pp.8~9

# 前田一男先生を送る

## ありがとうございました、前田先生 ～学生として、同僚として～

秋葉昌樹

(教育学科教授)

前田一男先生と出会ったのはかれこれ30年ほど前のことになる。当時本学科で三年次生として過ごしていた私は、中野光先生の後任として着任される前田先生がどのような方か興味津々であった。

いまではよく知られていることだが、当時驚いたことはといえば、徹頭徹尾学生に寄り添ってくださる先生だったということである。忘れられないのは誘っていただいた昼食で、涼しい顔でビールを注文されたこと。酒に弱い私には衝撃的だったのだが、浮かれた私は、慣れないくせについついご一緒してしまい、午後の授業に真っ赤な顔でフラフラになって出席したような記憶がある（今はなき大学脇の中華料理店でのことである）。ほかにもある。一枚板のカウンターだけのバーなる場所にはじめて連れて行ってくださったのも前田先生である。バーの名前は「どん底」。先生はゴキゲンだった…すでに二年次に教育史の授業を受講し終えていた私にとって前田先生の印象は、そんな型破りともいえる、もっぱら授業外での出来事によるものでしかない。だが、何よりもゼミ生にかぎらずとことん学生に寄り添い付き合ってくださいなのが前

田先生であった。

卒論の副審も前田先生だった。小心者の私のかの型破りな(?)前田先生に審査されるとあって緊張していたが、先生は、当たり前だが、きわめて真摯に、真正面から鋭い質問を投げてくださいました。そして私はまともに答えられなかった。前田先生は言った。「大きな問題意識を持つ」。授業の会話分析というミクロな分析に終始した私の研究に対する言葉。その後ずっと私の指針となっている。卒論自体はおそらく評価して下さってはいったのだと思う。のちに私の指導教授だった山村賢明先生が退職された際の記念号の年報に、卒論をまとめて一本書かないかとお声がけくださったのも前田先生であった。卒業生思いでいらした。

あれから30年。私は先生の"同僚"になった。30年のあいだ、お会いしたのは学科創立50周年記念行事くらいかと思う。龍谷大学(京都)に勤めていた私に、「秋葉、関西でしっかり頑張れ」と声をかけてくださった。それから数年。縁あって本学科から教員として呼び戻してもらった私は先生の隣の研究室で過ごしている。コロナ禍ゆえ大学でお会い



する機会はほぼなくなってしまったが、幸せな時間である。学生と、同僚と、つねに真摯に向き合ってこられた前田先生には、たいせつなたいせつな最後のこの1年をPCモニター画面前で過ごすことを余儀なくされ、さぞ無念でいらっしゃるかと思うと言葉もない。

30年前と"全く"変わらない、衰え知らずの前田先生、学生思いの前田先生、大学思いの前田先生。もう定年退職とは信じがたいです。同僚としての二年間たいへんお世話になりました。本当にありがとうございました。今度、大阪で飲みに行きましょう。私、お酒弱いんですけど…。

## 前田先生のご退職にあたって

有本真紀

(教育学科教授)

現在の教育学科教員の中で、前田先生と最も長く同僚の立場であったのが私です。つまり、一番多くお世話になりました。ありがとうございました。もう25年も前になりますが、私が立教に着任した時、学科で最も年齢が近かったのが前田先生でした。しかし、一回りは年上かと感じるほどに、当時から落ち着きがあって頼もしく、立教のことを隔々までご存じでした。

それから年を経るにしたがって、常に驚きと尊敬の対象であったのが、「前田データベース&ネットワーク」です。人の名前と顔を覚えることが苦手な私にとって、前田先生の対人記憶の回路はどのようになっているのか、いまだに大きな謎です。しかも、それぞれの学生の特徴を細かく把握されていますし、さらに驚くのは、卒業後相当年数が経った人についても、情報が不断に更新されていることです。「彼は〇期生だから、AさんBさんたちと同級生」とか、「△△さんは今3校目、××区の小学校の先生で、2人のお子さんの子育て中」といった情報が、必要に応じて瞬時

に、それも温かい声のトーンで出てくるのです。〇期生というのは、前田先生が着任されて何年目の学生かを意味するようで、このようにして歴史の積み重ねを整理しておられるところにも、教育史の研究者らしさが表れているのだと感心します。また、誰に対しても行き届いた配慮をされるのは、このデータが源なのでしょう。それにしても、学校現場や野球部関係ほか、学内外でも大変に幅広い交友関係をお持ちなのに、そのネットワークすべての詳細な最新情報がすべて書き込まれているデータベースの容量は、どれほどあるのでしょうか。

今後も、前田先生と立教との太い関係は続いていくことと思いますが、30年間に亘る激務から、少しは肩の荷を下ろしていただければと思います。野球部長としてノックを繰り返して鍛えられ、火曜日の体育実技を永年再履修されて培われた基礎体力で、ますますご活躍されますように。

# 送ることば

石黒広昭

(教育学科教授)

前田ゼミというのは教育学科では特別なゼミだったのかもしれませんが。休み時間、通路で多くの学生が前田先生や前田ゼミについて話しているのをよく聞きました。直接「夜のゼミ」の様子を楽し気に語って聞かせてくれる学生もいました。学部生だけでなく、院生も多くいた時期があり、ゼミカラーがはっきりしていたのではないのでしょうか。前田一男という人物を通して立教と繋がっていた学生も多いことでしょう。立教OBとしての自覚の下、大切にされてきたことが学生らにもよく伝わっていたのではないのでしょうか。学科外との付き合いが広いことでも有名で、野球部部長という要職を務められてきたことはもちろん、以前学部長もされていたということで学内の要職も総長や学院長を除けばほとんどされてきたのではないのでしょうか。立教小学校にも気軽に顔を出し、教育学科と他の部局や事務を繋ぐまさに要でありました。その顔の広さは学内に限定されず、豊島区教育委員会や都内小学校とも深い関わりを持たれて

いたようでした。また、トランプ元大統領には勝てないかもしれませんが、ツイッターなどのSNSも駆使し、「前田先生に『いいね』をもらった」と卒業生から聞くこともよくありました。一人で何人分かの繋がりをもたれているネットワーカーと言えるでしょう。人間関係を大切に、伝統や慣習を大事にする、まさに私とは正反対の人だと感じていました。

その前田さんが学科からいなくなるということは何とも寂しいことです。大変お世話になりました。ありがとうございます。学科で迎える最後の年にこのような緊急事態を迎えることなどいったい誰が予測したでしょう。祝う方々が参集できないのは何とも残念でなりません。しかし、教育学科を去るとしても今後も引き続き何らかの形で立教学院に関わっていかれるのではないのでしょうか。今後も立教人としての範を示されて生きていかれることだと思います。体調に留意し、今後益々のご活躍を期待しています。

## 感謝を込めて

市川 誠

(教育学科教授)

前田先生のお名前を初めて耳にしたのは、私の大学・大学院時代の恩師稲垣忠彦先生からであった。立教大学への着任が決まったときに差し上げた報告の手紙にお返事をいただいたなかで、稲垣先生は私の遅い就職を祝う言葉に添えて、寺崎昌男先生や松平信久先生とともに前田先生のお名前をあげられ、「友人です」と書かれていたのを憶えている。

しかし私が最初に着任した先はキリスト教学科で、前田先生と一緒する機会はすぐにはやってこなかった。転機となったのは、前田先生が学部長として尽力された2006年の文学部改組で、教育学畑の私は、この機会に教育学科に移籍することとなった。(すぐに腰の重くなるたちの私は、移籍の依頼に当初ただちには応じず、ぐずぐずと駄々をこねて前田先生を困らせた。学部長の重責を負われていた先生に、余計な頭痛の種をつくってし

まったことを、今では反省しています。)

このとき、教育学科のなかに私が専門とする比較教育学のポストを設けていただいたことは、感謝してもしきれぬものでない。教職課程の必修科目でない比較教育学のポストは全国でも希少で、比較教育学会所属の研究者仲間を見回しても、本務校で「比較教育学」を教えているのは数えるほどである。これまでの大学人キャリアの大半の時間を、このように分不相応な厚遇に甘えながら過ごさせていただいたことに、ここであらためて感謝を申し上げたい。

文学部教員の研究室がロイドホールに移転してからの10年近くは、先生と研究室が隣同士であった。最後の1年はコロナ禍で、この特権が享受できなかつたのが口惜しい。これからも、どうぞお元気でご活躍ください。

## 前田先生のご退職に寄せて

伊藤実歩子

(教育学科教授)

わたしが立教大学に異動した2015年4月に、はじめて私に声をかけてくださったのが前田先生であったことをよく覚えています。学生のガイダンスがあって、そこでわたしも新入生のように緊張して座っていました。その時に、後ろの席から「(拙論が含まれている) あの本をテキストにして、ゼミで、みんな

で読みましたよ。とても良かった」と関西弁で話しかけてくださったのです。それがどれほど嬉しかったことか…。

それ以来、前田先生が大阪のご出身であることから、ときに親しく「関西弁」でお話させていただきました。前田先生は、会議の場でも、常に学生の立場に立ち、その中でも、

とりわけ「弱い」(成績が振るわない。出席がなかなか困難である。実習先で困ったことがあったといった)学生(ときに教職員)の立場に立って発言されてきました。そうした姿勢を私も見習っていくことをお約束したいと思っています。

また、教育実践史を少しかじっているものとしては、前田先生から、立教大学でかつて教鞭をとられていたそうそうたる面々の先生方(例えば、上田薫先生!)のお話を伺うことも楽しみでした。今となつては、もっと聞いておくべきことがたくさんありました。残

念でなりません。もう一つ残念なことは、前田先生が野球部長でおられる間に、神宮球場へ立教大学野球部の試合をうちの子どもたちと観戦しに行くことができなかったことです。このように、今年はコロナ禍でいろいろなことができずに終わりました。しかし、近い将来、また立教大学で、あるいは球場でお目にかかることができると信じています。

立教大学の教育学科をこれからもよろしくお願いいたします。どうぞご健康に留意され、ますますのご活躍をお祈り申し上げます。

## TPP な前田一男先生へ感謝

黒澤俊二

(教育学科特任教授)

人生には幾つかのターニングポイントがあります。Turning Point (TP) とは、言わずと知れた、進学、就職、結婚、など方向転換の時点、いわゆる転機のことです。能転気(No 天気?)ではいられない人生の一大事です。

ところで、TP の前後には必ずと言ってよいほどその TP をもたらす理由や原因の一つとして重要人物 Person (P) が登場します。いわゆる「出会い」と「覚醒」をもたらす人物です。例えば、就職という TP では、アドバイスをくれた「尊敬する P 先生」や「憧れの先輩 P」がいました。また結婚という TP では「運命の人 P」が何かの縁で登場したのです。

その TP をもたらす重要な人物 P は、いわばお洒落というなら、自分にとっての TPP です。この TPP は「環太平洋パートナーシップ」以上に自分にとって重要な関係なのです。

なにしろ、自分の人生を「横切り」「他の側に持って行ってしまう」切実でオーセンティックな「環自分パートナーシップ」ですから。数学的にいうならば、TPP は、人生という変数を従属変数【 $y$ 】として、それを決める依存関係にある一つの独立変数【 $x$ 】なのです。

私は間もなく 70 歳です。今更人生を振り返りたくはないのですが、最近夜布団に入ると、幾つかの過去の古い TP と必ずそこにいらした TPP の方の夢を見るのです。ありがたいことに、我が人生の幾つかの TP は、私にはよい方向への転機でした。ですから TP を与えて下さった何人かの TPP との「出会い」と「覚醒」には言い尽くせない感謝なのです。

そうなのです。私の一番新しい TPP が前田一男先生なのです。しかも私だけではないことを最近実感するのです。各地の研究会で



偶然に出会う本学教育学科卒の小学校の先生方が、必ずといってよいほど「前田先生はお元気ですか。お世話になりました。」と声をかけてくるのです。彼らにとっても前田先生は TPP だったのです。彼らの態度からそう実感し確信しました。前田先生の本学での長い業績と貢献の歴史からすれば当然であり、

私など以上に彼らには VI な TPP なのでしょう。

これからも TP を与える独立変数 TPP でご活躍ください。なぜならばこれからの楽しい人生なのですから。きっと来年は夢に出てくるでしょう。ありがとうございました感謝。

## 前田先生に贈る言葉

河野哲也

(教育学科教授)

前田先生、ご退職、おめでとうございます。わたしが立教に着任しましたのが、2008 年ですので、もう 13 年ものお付き合いになります。

本学科は、他の国立公立の教育学部と比べて、大きな特徴があります。それは何よりも、本学のキリスト教の精神に基づいたリベラルな人間観であり、教育観です。「リベラル」とは、個々人の人格とその自由を何よりも大事に思う立場のことですが、前田先生は、本学科の卒業生として、この精神を誰よりも体現された存在でした。決して激さない、穏やかで、暖かいユーモアに満ちたお人柄は、学生院生はもちろん、私たち教員にとっても心の支えになるものでしたし、先生の学問にもそれは反映されていたと感じます。見習いたくてもなかなかできないことです。

学生指導においては、私のような現行の学校教育制度に疎い者を補っていただき、授業

ではもちろん、課外活動でも、とりわけ初等教育の教員を目指す学生を丁寧にご指導していただきました。卒業生との付き合いも途切れることなく続けられ、学内外の幅広い人脈で、初等教育の指導のために多くの方をご紹介いただきました。この点は、本学で講義を担当されなくなっても、ぜひ、私たちをお助けいただきますよう、お願い申し上げます。

また、前田先生は、長年、野球部の部長を務められ、2017 年には 35 シーズンぶりの優勝をされました。とても喜んでいらっしゃいました。きっと教育界と本学への先生のご貢献を見た神様からのご褒美だったのではないのでしょうか。(神様のお陰にしてしまっては、野球部の諸君の努力に対して失礼ですね。)

それでは、前田先生とはこれでお別れとは思っておりません。これからも、ご指導をよろしく願いいたします。

# 前田一男先生と立教スピリット

---

佐々木正

(立教小学校校長)

今、私が立教小学校に勤務しているのは前田先生との出会いなしにはあり得なかったと思っています。前田先生との出会いは、教育学科の学生たちに対し卒業生として話をする依頼を受けたときからです。どこまで役に立っているのか、不安を抱きながら教室に入りました。学生たちの真剣さ、私の話を聞く姿勢にはとても感心させられました。今でも「佐々木先生は子どもが嫌いに思ったことはないのですか。」との率直な質問を受けたことをはっきりと覚えています。経験談によくみられる過去の美化が私の話の中にあるのでは、と鋭く感じ取った学生の言葉だったのかと思います。一人ひとりの学生が尊重された自由な雰囲気での授業を進めておられる前田先生のご指導が垣間見えました。その後、前田先生から教育実習を前にした学生たちに助言をと依頼され、何度か話をしました。また、私が勤務していた区立小学校の校内研究では、前田先生にご指導をいただきました。

私は大学の4年間、立教で学びました。入学はドイツ文学科でした。その後転科試験を受け、教育学科で2年間学ぶことがゆるされ

ました。立教への思いはキリスト者として自由にいられること以外、特別な愛校心を感じたことはありません。そんな私が、立教小学校勤務を依頼されたとき、キリスト教学校勤務の喜びとともに、立教に前田先生がいらっしゃるという安心感が、承諾することを決断した大きな要因でした。

いつお会いしても前田先生は柔らかいほほ笑みと、上品で節度のあるお声で接してくださいました。話されるときも、常に静かに理路整然と語られました。真理に対する謙虚さゆえであると拝察しております。そんな前田先生から教えを受けたからこそ、学生は自由で、屈託がなく、落ち着きのある探究心を持って学ぶことができたのでしょう。私は教育の営みに最も大切なことは、子どもから学ぶ謙虚さであると立教で学びました。前田先生との出会い一つ一つから、改めて立大教育学科の存在意義の大きさと先生の貢献の大きさに思い至ります。同じ時代の教育の営みに前田一男先生と一緒できたことを、心から感謝しています。

# 掛け替えのない導き手に感謝！

下地秀樹

(学校・社会教育講座教授)

前田先生と初めて言葉を交わしたのは36年前の冬。寺崎昌男先生の「日本教育史」ゼミ旅行は立教の院生・OBOGと東大の院生の合同で、新参者(M1)の僕もちゃっかり参加させてもらった。今はもうないブルートレインで九州に向かう最初から、当時PDFの前田先生は旧知の如く、僕にとっては心地いいイントネーション(大阪訛り)で話しかけてくださった。現地では九大の方々も合流し、福澤諭吉生家、三浦梅園、帆足万里の足跡、広瀬淡窓の咸宜園跡、多久聖廟等をめぐり、忘れられない充実した思い出となった。それから僕は、日本教育史を専攻せず、貴重な学びを活かせなかったが、前田先生には折に触れ声をかけてもらった。会員数が多い日本教育学会で事務局幹事を担当した際には、先輩幹事として何を大事にし、何に苦心したか、何も包み隠すことなく教えてもらった。

愉しかった旅から十数年、僕は思いがけず本学に招いていただいた。僕がいかに呑気で無思慮でも、国立大学のことしか知らず、不安がなかったと言えば大嘘になる。前田先生は、「楽しみに待っていた」と迎えてくださり、大いに励まされ、一安心して新生活を始めることができた。

前田先生は、比較的若い年齢で文学部長を

務めるなど、いつも校務に邁進されてきた。母校に勤めることには、どれほど母校愛があったとしても、僕などには測り知ることのできないプレッシャー、苦悩があったはずである。だが、少なくとも僕の目には一貫して朗らかで、若々しかった。何故なのか。教師魂とか何とか言う以前に、シンプルに若い世代と関わるのが好きで、楽しくてたまらない方なのだろう。教育学科の学生、卒業生についても、部員数が例年百数十名にもなる野球部員についても、誰のことを尋ねても即座に答えてくれる驚異的な記憶力は、その証であり、誰も真似できないのではないかとさえ思う。

所属、専門領域が異なっても、立教学院史、横浜市史、戦時下の記録映画「戦ふ少國民」に関する調査研究等をいつも寄贈していただき、学ばせていただいた。文学部100周年記念の地域連携事業で今年14年目を迎えた「豊島こども大学」に関わり、貴重な経験をさせていただいているのも、前田先生あってのことである。

僕にとっては掛け替えのない導き手が、もうまもなく本学を後にされる。寂しい限りであるが、前田先生のご健闘を願いつつ、たとえ僅かでもご恩に報いたい。ご苦労様でした。

# 前田一男教授を送る

寺崎昌男

(名誉教授、元学校・社会教育講座教授)

前田一男教授が立教に入学された1975年度生の中には、後に私の卒論ゼミに参加した人が多く、今も絶えず音信を寄越してくれる。そのゼミにはいなかったが後に前田夫人となる千葉大学教授・前田(旧姓・福田)早苗さんも同年入学組の一人である。

当時学内には紛争の余燼が残り、75年の早春には学費値上げに抗議して文学部長室占拠事件まで起きていた。主任・上田薫教授を始めとする学科教員にも緊張の日々が続いていた。そこへ「新入生たちが雑誌を出すらしい」という噂が聞こえてきた。「今度は何が起きるか」と身構えたものである。だが出て見ると同人誌『文』春秋』で、世話人は「前田一男君」。クラスの交流を目指す和やかな雑誌だった。

前年までのすさみ具合に比べると新入生たちの平穏さはむしろ異様なものとさえ思われた。だが彼らはよく勉強を続け、3年後には卒論ゼミにも力が入って、3泊4日の集中ゼミを行うまでになった。前田氏の卒論は「<sup>ちやう</sup>肇<sup>こく</sup>国ノ精神」の育成を説いた政府諮問委員会・教学刷新評議会の活動であったが、秋が深まるころになると彼の姿は視界から消えた。かわりに進捗や悩みを記したハガキが連日届き、重ねると3センチ近くになった。私も時折助言を書いて返事したが、その後絶えて経験したことのない卒論指導体験になった。

1979年春から私は東大に移った。氏を『東

京大学百年史』編集室員に迎えたり、戦時下教育の共同研究に誘ったり、学振特別研究員に推薦したりして交際を続けた。90年代初めになると氏は教育学科に戻られた。その前後から、氏は立教大学・中野光教授との共同研究や東京大学・稲垣忠彦教授の「長野県教育史」等のプロジェクトへの貢献などに励まれ、研究世界に羽ばたいて行かれた。

私は90年代には立教大学の教職課程に戻ったが、そのころから逆に交流は淡いものになった。氏は、その後、文学部長、野球部長というように母校の運営責任を背負って行かれ、私とは学内でお会いすることもほとんどなくなった。私のほうは私のほうで、なまじ昔の指導教授であるだけに、口出しを慎んだ。管理運営の自律性を損なうべきでないからである。後には野球部長を楽しんでおられると伝え聞いていた。

今後、教授は自由の身になられる。研究成果を整理し、ぜひ本にさせていただきたい。氏はケース・スタディーに長じた歴史家である。これまでに幾軒もの瀟洒なコテージを建てておられる。それらを注意深く補修し、道や植え込みをつくり、整った街区に再構成し、新しい昭和戦前・戦時下教育史に纏めること。それは学界と社会とに対する研究者前田一男氏のデューティというべきものではなからうか。米寿を迎えた元研究指導者が残す、せめてもの遺言である。



## 前田一男君へ

中野 光

(元教育学科教授)

前田君がこんなに早く退職の日を迎えられて、実はびっくりしました。若々しい前田君はまだ〜立教の為にも、学生たちの為にも働かれると思っていましたから驚きました。本当に長い間ご苦勞様でした。

私は1979年から10年間、立教大学に在任したのですが、可愛らしい前田君に出会って以来長いつき合いとなりましたね。懐かしいいろいろなことが思い出されました。

私は現在91歳となりました。年齢に相応した体調のもとで生活しています。ご承知のように90歳の時に『梅根悟 その生涯としごと』を出版しました。この出版記念会の際には貴君から暖かいメッセージを頂いたことを覚えています。有難うございました。この著作は金沢大学の卒業生の方や、出版社のご協力あつての仕事ではありましたが、私は、私の教育に携った40余年の、そして著作生活の最後の締めくゝり、と考えておりました。

今、私の生活を支えておりますのは、視覚障害者となっておりますので、拡大読書器と、日曜日にはキリスト教の教会の礼拝に出席することです。礼拝後には、ご存知の方かと思いますが元中央大学々長の外間寛先生方とおしゃべりを楽しんで帰宅します。それが私の老いの日々の生活のリズムとなっております。

貴君はまだ〜お若いのです。90歳まで25年もあります。定年は新しいスタートの年と老いた私は考えたいですね。新型コロナの終息が見えたとしても、新しい生活様式は継続するようです。未来を担う子どもたちの教育もそれに適応しなければならないでしょう。子ども達が生き〜と育っていきける教育への提言は大事なことだと思っています。どうか未来のために活躍されますように。

前田君の仕事と健康とを、心から祈っています。

## 前田一男先生のご退職に寄せて 〜「前田さん」の思い出〜

奈須恵子

(学校・社会教育講座教授)

前田一男先生には、文学部教育学科ご所属の先生として、そして、文学部長をされていた時には、学校・社会教育講座の講座委員長としても、大変お世話になりました。このような、本学の教員としての前田先生とやりと

りするときには、私は、メールでも「前田先生」と記し、またお呼びするようにしてきました。

他方で、前田一男さんは、私にとって、日本教育史の研究上の偉大な先輩であり、時期

は離れているものの、同じく寺崎昌男先生の指導を受けてきた“兄弟子”です。研究上のやりとりをする時には、今までも、そしてこれからも、親しみをこめて「前田さん」とお呼びし続けることになります。

以下、「前田さん」の思い出になりますが、最初に前田さんとお目にかかったのは、恐らく私が大学院修士課程の頃、何らかの研究会などの機会だったのだらうと思います。その最初の出会については、明確な記憶は持っておりません。ただ、寺崎昌男先生の歴代の指導生の先輩方の多くが、近寄りがたい雰囲気醸し出していらっしやる中であって、前田さんは、若い大学院生たちとも気さくかつ真摯にお話して下さる頼れる先輩として、確固たる存在になっていらっしやうと思います。

私が前田さんに関して強烈に覚えている最初の場面は、夏の野尻湖の湖畔に私が佇んでいた時に、前田さんがボートを漕ぎつつ湖岸に近づき、「奈須さん、原稿書いた？」という問いを投げかけられた、その瞬間です。ちょうど、寺崎先生の還暦を記念した企画として、

後に『近代日本における知の配分と国民統合』（第一法規、1993年）として刊行された共同研究を、前田さんたち諸先輩方が編集されていた時のことでした。前田さんたちと、私の参加していたグループは異なりますが、たまたま大学の野尻湖の寮（元は旧制東京高等学校の寮だったところ）を同じ時期に利用しており、ボートを漕ぐ前田さんとの遭遇、となったのでした。

私は、その時点で原稿を書き上げておらず、前田さんの問いかけに、とにかく原稿を提出しなくては、と大いに焦りました。ありがたい問いかけであったと思います（その時点で、前田さんもまだご自身の担当する原稿を提出されていなかったらしいということは、後々判明することになります）。今回のご退職は、前田さん（前田先生）にとってのひとりの区切りになることと拝察しますが、これからも、前田さんとは研究上、お世話になること、ご一緒することがかなりあるかと思います。どうぞ、後輩たちの歩む道を照らし続けてください。お疲れ様でした。そしてこれからもよろしく願いいたします。

## 前田先生と初等の仲間たちとの課外活動

沼澤秀雄

（コミュニティ福祉学部スポーツウエルネス学科教授）

教育学科の「体育実技」と「体育教材研究」の科目を学内兼任講師として担当させていただきました。前田先生、学生時代から立教で教員として戻ってこられてご定年まで、長い間本当にお疲れさまでした。立教大学教育学科の大黒柱が1本抜けてしまうような思いがいたします。

私が授業を担当させていただいた時期はだいぶ前のことですが、教育学科のことを全く知らなかった私をみかねたのか、「体育の授業に出ていいですか？」と聞いてきていただきました。そこから私が担当を外れるまで、先生が学部長をされていた時期も「体育実技」の授業に出ていただきました。当時は今の8

号館のところに体育館が、図書館のところにフットサルやテニスができるコートがあって、そこで授業を展開していました。4・5限だったので、授業が終わってから、残った学生とバスケットやフットサルをして楽しみました（今のようないびきはなかったような気がします）。そこにも先生は参加してくれまして、学生の間では「前田先生はラフプレーでぶつかってくるから気をつけたほうがいい。」と言われていました。スポーツの時間が終わると、そのまま第2部の食事と語らひの時間になりました。学生たちと終電近くまでいろんな話をしました。そこで先生の驚くべき能力を見せつけられました。それは学生が「〇〇が今悩んでいるんです。」と話題を先生に向けると「うん知っているよ。」と言って学生の2倍の情報量でなぜ悩んでいるか、

どうすれば良いかまで解説してくれるのです。そういう場面を何度も見て、先生は学生に「なんて学生思いの先生なんだ!」と思わせて優越感に浸るのが趣味なのではないかと思つたほどでした。そこで思い当たりました。おそらく学生の情報収集のために体育の授業に出てくれていたのだということ。

当時の課外活動のメンバーは前田先生が野球部の部長に就任したのをきっかけにして「前田先生を応援する会」というLINEグループを結成しました。私もそのメンバーの一人です。野球部長も今年度で勇退なさるわけですが、先生の最後のベンチ入りを見るために問題児だった2名は神宮に赴き、先生との2ショット写真を送ってくれました。

先生、今度は「前田先生と同窓会」のグループを作って集まりましょう!

## 相棒45年

### 松平信久

(名誉教授、元教育学科教授)

前田さんは、私が教員として教育学科に赴任した1975年に同学科の新入生となった。従ってお互いに学科所属同期生である。それ以来の繋がりは45年に及ぶ。その内、1991年から2006年までの15年間は学科教員として同僚であった。その間の前田さんの不変の印象は、こまめな世話好きで物事の整理整頓を得意とすることである。彼は学生時代から同級生に呼びかけて雑誌を作るなど、学科の世話役的な働きを率先して行っていたがそれは今に至るまで変わっていない。

前田さんは、学部、大学院を通じて日本教育史を専攻したので、ジャンルの異なる私と

は接点が薄かった。学科の野球チームで一緒に練習したり試合に出たりした程度である。

その後、教師教育研究に共に携わるようになって繋がりが深まった。日本教育学会の教師教育研究のグループに共に参加するようになったことがきっかけであった。同グループでは、教師の力量形成の過程と条件を、教師自身の経験に即して明らかにすることを目指した。特に長野県の或る世代の教師群(コホート)を対象とした調査研究ではしばしば同地を一緒に訪ね、質問紙調査や面接調査を行った。この時も彼は資料の整理能力を遺憾なく発揮した。私が海外研究でロンドン大学に在

籍している間に私のもとを訪れ、私の止宿先に泊まって、一緒にイギリスの小学校の見学をしたり、ロンドン大学の先生と面会したことも懐かしい。ご本人自身は初等教育課程に籍をおかなかつたが、常に初等教育課程を重視し、課程所属の学生を支援してきた。学科の教員となってからも、「体育実技」など課

程の授業に自ら参加したりしたという稀有な経験の持ち主である。

前田さんは教育史の専攻者であるだけに、一次資料の収集とその整理、公刊に実績を残してこられた。今後はこれらの資料の駆使を通して、前田史学の更なる発展と充実を図られるよう期待している。

## 前田一男先生へ

森田満夫

(学校・社会教育講座教授)

前田一男先生との出会いを振り返ると、私が立教大学に赴任した2010年をさらに5年ほど遡ります。すでに教育学会・教育史学会・教師教育学会の理事等を歴任された前田先生については、「立教大学の前田一男先生」のお名前でも承知しておりました。

直接にお会いしたのは、たしか私が立教大学を訪問した2005年2月であったと思います。私は、2004年8月に前任校（沖縄国際大学、以下「沖国大」）で米軍ヘリ墜落事件を経験した大学教員として沖国大の学生と立教大学学生とのゼミ交流を進め、その一環として立教大学を訪れました。その折に、文学部長（当時）の前田先生にご挨拶に参りました。その時の歓迎のごあいさつや励ましのお言葉を通して、前田先生からリベラルでヒューマンな印象を受けました。

その後、2010年年3月15日でしょうか？前田先生、記憶しておられますか？その日は私が立教大学着任直前、まさに前任校（沖国大）の研究室退出日でした。前田先生が立教大学院生の沖縄ゼミ旅行の折、当日夕刻に「隣接する普天間基地を見学させてください」と

前任校（沖国大）を訪れ、私の空っぽの研究室（研究棟5階）とベランダから夕闇に包まれた普天間基地の全貌をご覧になりました。その際、沖縄国際大学米軍ヘリ墜落事件（2004年8月13日）や以後の高校日本史の沖縄戦「集団自決」の記述を強制する教科書検定に対する沖縄県民の抗議行動（2007年9月29日11万人集会）などを経た、沖縄社会と沖縄をめぐる教育課題について前田先生と意見交流したことが想起されます。

私の立教大学着任後は、同僚として体育会部長会議（前田先生は野球部、私は柔道部）や大学院生の博士論文審査（前田先生が主査、私は副査）などでご一緒することもありました。この間も、当初受けた先生のリベラルでヒューマンなお人柄は変わらなく感じさせられました。

前田先生へ

立教大学のお勤め、お疲れさまです。そして今後とも、リベラルでヒューマンな教育学研究者としていっそうのご活躍を!!

# 野球部全国優勝のことなど

## 吉岡知哉

(名誉教授、元総長)

2017年5月28日、立教大学野球部は18年ぶりに六大学野球春季リーグで優勝、さらに6月11日に全日本学生選手権で59年ぶりの全国優勝を果たした。六大学野球優勝の賜杯は、当番校である立教大学の前田一男野球部長から、そして全日本学生選手権の優勝旗は日本学生野球連盟会長の大橋英五前立教大学総長からチームに手渡された。始球式から優勝パレードまで、私の総長時代を通じて最も忘れ難い出来事である。

前田一男さんは2005年秋から15年間にわたって野球部長を務めた。立教大学体育会の教員部長はなかなか大変な仕事である。試合はもちろん会議や他校との会合があるし、部員だけでなく保護者、OBOG会等との関係もある。また立教大学体育会は、故白石典義体育会長の主導で文武両道の実質化を目指しており、教員部長は部員たちの学修指導の役割も担っている。ましてや野球部は立教にとって特別な存在であるから、卒業生を含めすべての立教関係者の関心の的であり、期待圧力も大きい。そんな重圧の中での全国優勝だったのだから、前田さんもさぞ嬉しかったことと思う。

野球部長以外のいわゆる学内業務でも、前田さんとはしばしば一緒に仕事をする機会が

あった。そのせいか、前田さんには今でも「中堅」のイメージがある。おそらく前田さん自身もそのような感覚だったのではないかと思う。もっともこれは大学という組織の特質によるもので誰もが持つ感覚なのかもしれない。会社や役所なら職位によって権限が明確だが、教員組織においては明確な権限や権威の序列が存在しないから、誰もが自分は大先生たちと若手たちとの間で仕事をしていると感じている。そしてある日、ふと気がつくのと定年間際なのである。

もちろん、自分が中堅どころに位置していると考えることと、周りから中堅であると看做されることとの間にはしばしば大きなずれがあるし、組織の中堅としての仕事と役割をさりげなく回避する方法もある。しかし前田さんはそのような仕事を正面から引き受け、大学構成員としての役割を積極的に果たし続けて来た。それは彼の真面目な性格によるところもあるだろうが、むしろ教育学者としての姿勢、(立教ではマイノリティの)母校出身の教員としての矜持と責任感、そして何よりも立教への強い愛によるのだと思う。

前田さん、お疲れさまでした。いろいろお世話になりました。今度は少しのんびりと神宮で立教を応援しましょう。



## 最終年度の学科長として

渡辺 哲男

(教育学科教授)

「学科長」と呼ばれる立場になった教員がその業務のなかでもっとも気を遣うのは、在職中、定年退職する教員が出たときの最終講義などの記念行事であろう。助手の頃からたくさん「学科長」を見てきたが、どの方たちも皆そうだった。昨年夏に、学科で最も若い42歳（当時）の私がこの役職に就くことになったとき、まず考えたのは、やはり、前田先生の最終講義を滞りなく行わなければならない、ということであった。

しかし、このコロナ禍である。前回、北澤先生の最終講義に向けての準備委員会の発足が夏休みだったことを思えば、開催するか否かの決断は春学期末にはしなければならぬ。内々に前田先生にお考えを伺ったところ、辞退したいとのことであった。この状況下で技術的に習熟してきたこともあり、「オンライン」開催の可能性がないではなかったが、前田先生のお考えは、「教え子が母校に集ってこそ最終講義」であった。母校に長年勤務でき、現在も交流のある卒業生を多数生み

出したという点において、幸福な大学教員としてのキャリアを歩まれた前田先生が、このようにお考えになったことは、十分すぎるほど理解できる。と同時に、最終講義の開催を断念しなければならないことは、学科長としては、痛恨の極みである。

会場をタッカーホールにしなければ来場者が入りきらないのではないかと予測していた。もし開催できていれば、文字通り盛大な会になったであろう。在職中の開催は残念ながらできなかったが、これからも変わらずお元気でご活躍いただき、どこかでご登壇いただく機会を得たいと、私のみならず、学科教員一同考えているところである。

最後に、こうした状況になったからこそ、これまで人知れず前田先生がご努力されてきたことのいくつかを、最終年度に知ることもなった。頭の下がる思いであるが、かようなご努力の賜を後進の私たちがどう受けとめていくかは重要な宿題となった。今後もご指導をお願いできればと思っている。

## 前田先生のまなざしとやさしさ

和田 悠

(教育学科教授)

コロナ禍のなかで前田一男先生の退職を見送ることになったことは本当に残念です。その交友関係は実に広く、退職記念パーティで可視化されるであろう前田先生の人的ネット

ワークにも興味津々でした。野球部のユニホームを着た先生を野球部員が胴上げする姿を想像したりもしました。

最近の研究では1930年代の長野県赤化事

件を取り上げておられます。前田教育史の底流には戦後の平和主義が強くあります。それは私と前田先生をつなぐものでもあり、共通する研究者の知人も同僚教員のなかでは一番に多かったように思います。

批判一辺倒にならない。中庸を重んじる。それは前田先生のお人柄であると同時に、教育史へのまなざしでもありました。例えば鈴木源輔論。長浜功や山中恒が教師の戦争責任論の立場から、自由教育→皇国民錬成教育→戦後新教育とそれぞれの時期にそれぞれの教育思想を展開した源輔について「変節」「時流便乗」と裁断するのに対して、前田先生は歴史的社会的条件の制約のなかで生きざるをえない教師である源輔に共感した上で、理念と方法をあえて切り離し、彼の方法的一貫性に着目することで歴史としての可能性を取り出そうとします。

このようにその人の最良の部分を取り出そうとする前田先生のやさしさに救われた学生

は少なくなかったのではないのでしょうか。

私は同僚教員でありながら、前田先生には何かと気にかけていただいていたと思っています。より正確に言えば、ヒヤヒヤしながら見ておられたのではないかと思います。私のFacebookにもしっかりと目を通しておられて、政治にあまり走り過ぎることがないようにと心配されておられたのではないかと。

その一方で前田先生からは折に触れて学位論文を仕上げるよう励ましていただいていた。2020年10月に博士号を取得することができたのは先生からの継続的なお声かけのおかげだと思っています。深く感謝しております。この場でお礼を言わせてください。

前田先生から見られる感覚は私にとって大事なものでした。どうかこれからも学科共々見守っていただければと思います。これまでの長きにわたる教育研究活動、たいへんお疲れ様でした。