



Title	教育学研究・教育のこれからを考える：2023年度第3・4回研究交流会の記録
Author(s)	池田, 恵子; 浅川, 和幸
Issue Date	2024-03-31
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/91555
Type	report
Note	令和5年度研究推進委員会責任編集
File Information	kyouiku_korekara.pdf



[Instructions for use](#)

教育学研究・教育のこれからを考える
2023年度第3・4回研究交流会の記録



責任編集 令和5年度研究推進委員会

池田恵子・浅川和幸

令和6（2024）年3月31日

北海道大学大学院・教育学研究院・教育学部

ご挨拶



教育学研究院・教育学院長・学部長

横井 敏郎

このたび三時眞貴子先生には遠路おいでいただき、心より御礼申し上げます。本年度の研究推進委員会の企画に十分参加できていないまま、第4回目の研究交流会に参加いたしました。ですが、かつて、五円玉議論などと言っていたことが思い返されます。教育学部の教育学には様々な研究分野がありますが、中心に「教育とは何か」という部分があり、周辺に多様な分野が存在するが、中心がやや空洞になっているのではないかと、五円玉みたいなかたちになっているのではないかとというような趣旨の議論が存在していました。在職30年になるため、かなり前の話になりますが、そのような議論をしばしば耳にしてきました。しかし、そうした議論は基礎学問から教育学を確立していくことを前提とする中で存在していたもので、それはそれで良い部分も多々あり、その状況は今日においても変

わっていないというようにも感じています。

教員を養成するというのも、我々の責務でもありますが、それが中心に確固たるものとして位置づいてきたわけではないという状況も続いており、教育とは、あるいは教育学とは何かという問いと、教員養成をどのように考えていくべきかという問いが、大きな課題として存在してきました。それらは容易に解消できる問題ではなく、今後も考え続けていかなければならない課題だと感じます。しかしながら、こうした問題を正面から議論することがなかったため、このたびそのような機会を得ることができ、大変有難く感じています。

私自身の専門は公教育制度研究であり、分野名で申し上げますと教育行政学にあたります。公教育制度を広く社会的な視野、あるいは教育と社会の関係というところからも考える研究に従事しています。先ごろは、『福祉国家と教育』というような中身の研究を参照しつつ取り組んでいます。三時先生のお名前は存じ上げておりますが、歴史的な部分について深く承知しているわけではありません。しかし、教育なるものを社会の中でどのように捉えていくべきかということと、教育という実践や教育活動をどのように捉えるのかという問題は、現代において検討すべき重要な課題として存在していると考えます。そのような中で、『イギリス教育学の社会史～学問としての在り

方を巡る葛藤』という書名の本が上梓されたのだと理解しています。本日は、そうした観点からも深くお話いただけることを期待しています。どうかよろしくお願ひいたします。

(当日のご挨拶の再録による)

第3・4回研究交流会のねらい ～現在地の相対化に向けて～

令和5年度教育学研究院

研究推進委員会・委員長 池田恵子

なぜ、いま「教育学研究のこれからを考える」のか。「知の創造とその蓄積、『教育学の社会史』をてがかりに」という副題を掲げた。小川佳万・三時眞貴子両氏の翻訳により、イギリス教育学を歴史文化的な展開を通じて明らかにしたゲイリー・マッカロック/スティーヴン・コーワン著『イギリス教育学の社会史～学問としての在り方を巡る葛藤～』（昭和堂、2023年3月）が上梓された。この書から着想を得、世界史における我々の現在地を把握したいという企画が生まれた。本研究院の教育学研究には歴史があり、研究推進委員会、研究交流会の足跡を通して、現在地を自覚し、歩み続けてきた今日がある。同時に、教育学と教師教育、教育諸科学との有機的な関係性、その全体構想を問うことは、本研究

院の固有性や日本を含む世界の教育学を俯瞰し、その底流と対話することに他ならない。それは個々の組織内の独自性を考えることでもある。おそらく、過去も現在もこの先も、この相対的な見取り図のどこに構成員が位置するのかは自由であろう。しかし、自らの現在地について、差異化や分節化できる「ものさし」が不明な事態は別問題である。それは有機的な研究教育共同体の一部を担っているという確証を失っていることを意味する。しかも、それはすでに現実味を帯びている可能性すらある。いま、わたしはどこにいるのか。

筆者の狭い専門性に即して考えてみたい。イギリス前ヴィクトリア時代の文化史家として身体文化を探究している。

「からだ」に向かうパースペクティブが変容するありさまを政治的、社会文化史的、自然科学的な関係性を通して捉えることに興味がある。文化は広義の政治性に他ならず、からだはその核にあたる…。研究推進委員会の主導の下で編まれた北海道大学教育学部編『ともに生きるための教育学へのレッスン40』（明石書店、2019年、62-65頁）にそれらしき中身を書いた気がする。しかし、その種の研究を文学部の中で講義することは可能である。実際、私自身は文学部出身である。同時に教育学科出身でもある。上記の専門性を教員免許の取得を希望し、将来教壇に立つことを考える学生や、将来教壇に立たなくとも教育学とは何かについて学びたいと考えている学生に身につけて欲しいという願ひはある。他方、教育学という枠組みの中で、学校教育とのつながりや社会の幅広い教育課題との

関係性のみを通じての概念規定を強制されたならば、体育学の中でも基礎論を担当する自らの専門的立場から、教育学とはそのような縛りを意味しないと反論したくなるかもしれない（実際、前任の大学での教職大学院構想をめぐる論争を通して、そのように反論した）。

この話は今回のテーマとアナロジーを為す。再び、手前味噌の身体史に喩えてみたい。前ヴィクトリア時代のイギリスに身体文化と定義できる文化は存在していない（拙著 「感性としてのスポーツ」の章を参照されたい。『前ヴィクトリア時代のスポーツ』不味堂、1996年）。前近代のスポーツとは心理的物理的移動の概念（*deportare*）でしかなく、豊かな精神文化を指す操作概念であったが（スポーツの源流）、それが人間の身体に特化した組織的で巨大な近代スポーツ文化に矮小化され、体育学が生まれ（近代）、経済的かつ軍事力の要となる国民身体管理が為政者の関心事となった。このように我々の身体にふりかかることは地球と歴史の周回の末にある。

教育学に関する基礎的な専門分野である心理学、社会学、哲学、歴史学も同様の周回とかかわるであろう。このことは、教育学の周縁からも中心からも専門知識が還流する中ではじめて、教育学研究の「自然な場」が成立することを示している。よって、中心と周縁は教育学の磁場に関与し続けている。

本テーマは、わかりやすく言えば、この還流システムの可視化に挑むことを意味する。カリキュラムポリシーとも無縁でない。万一、その還流のための見取り図が不明で、自身の専門がいずれの学問

体系とも交錯せず、単線的な進化や狭い現場主義のみに陥っているなら、「教養」という廊下での会話も成り立たぬ、独善的な学に過ぎないということになるう。

バック・ミンスター・フラー R.

Buckminster Fullerは19世紀末にすでにそのことを憂いていた。彼ならば、「文理融合」や「学際的」など、もはや「手遅れ」というに違いない。フラーは近代諸科学が専門分化（蝸壺化）し始めたその時点で学問は終焉に向かうと予言した。現在地も見失い、蝸壺と蝸壺のすきまを埋める余裕もなく、すでに抱えきれなくなった数多の統合はもはやAIに委ねるしかないのか。わたしたちは「専門分野」の中では「忙しく」、「全体構想」の中では迷走を極めている。

いまさら、「学際性」を掲げても、そこには、「もっと何もない」かもしれない。それでも、研究推進委員会は、有機的な研究・教育共同体を意識する必要性がある委員会である。本報告書は、「からっぽ」でも「蝸壺でもない」、中心から周縁までの理論と実践の往還を問うことなしに、令和5年度の教育学研究の見取り図は完成しないこと、その見取り図が過去と歴史に存在したこと、世界との相対的な関係性のもとにあることを理解する必要性を掲げた。以上の格闘の証に少なからず貢献できるものになればと願う。

なお、イギリスのケースとの相対化を図る前に、準備学習の機会を設けた。つまり、令和6年3月に特任教授の任期を終え、事実上、本学での最後の年を迎えられた浅川和幸特任教授を頼りにさせて

頂いた。事前学習のチラシには次のよう
にある―第4回研究交流会はイギリスの教
育学の社会史を検討した書籍を「鏡」に
日本の教育学の問題を考える。しかし本
部局において「教育学とはどのような学
問か」について議論される機会は近年十
分ではない。本年度の11月に開催した第
3回研究交流会では、このギャップを埋
めることを企図した。話題提供者は全学
教育で長年に渡り「教育学入門Ⅰ」を担
当し、「議論されなくなった」上記の歴
史を知る数少ない本部局OBの一人であ
る。これまでの探究成果を素材としてご
提供頂き、参加者と共に実りある議論を
交わす機会を企画した。

このように、本試みは「過去」と
「外」の両側から相対化することで現在
地を捉えようとしている。まずは、教育
学部の過去を通して、次いで、この学
部、部局が置かれた現状をイギリス教
育学の社会史から相対化していくこととし
た。『イギリス教育学の社会史～学問と
しての在り方を巡る葛藤～』の訳者の御
一人である三時眞貴子先生は、幸運に
も、こちらがお願いした日程にご対応下
さり、遠路、広島大学から札幌の地を訪
れて下さった。こうして、研究会は、広
島大学の場合も踏まえた議論の場を準備
できた。本試みは思った以上に点と線と
を結ぶ空間となり、異国の教育学の社会
史は、三時先生の所属先である広島大学
を介して身近な議論のグラデーションと
も連携可能となった。しかも、報告の中
にあるバーミンガム大学・現在文化研究
センターCCCS：Centre for
Contemporary Cultural Studiesは、筆者
が1997年から1998年にかけて客員研究者

として滞在したウォーリック大学社会史
研究所Centre for Social Historyと対を為
すニューレフトのカルチュラルスタディ
ーズの源流を汲む。

広島や異国とのコラボにより、蛸壺の
外郭を砕く音がした。さらに、研究会を
記録することで、その場では「教育学研
究」という和音、不協和音のいずれも奏
でることのできなかった同僚=欠席者と
の共有も図れる。こうした共有目的で記
録冊子を作成した。詳細は以下から始ま
る。

11月17日(金) 15時～16時

第3回 研究交流会

教育学研究のこれからを考える

解題～教育学という学問分野を

探究する～

(話者) 浅川和幸 特任教授

1. 本研究交流会の目的

第3回研究交流会と第4回研究交流会
は「対」で構成されている。

第4回研究交流会は、日本の教育学の
展開と「合わせ鏡」のようなイングラン
ドのそれを例に学びながら、翻って日本
の教育学の展開の特徴や現在抱える課題

を考える。訳者のひとりである三時眞貴子先生（広島大学大学院教育学研究科）を講師として呼びし、マッカロック・コーワン『イギリスの教育学の社会史』を手がかりにその課題に挑む。

話者（浅川）の担当する第3回研究交流会は、第4回研究交流会をより楽しむためのチュートリアル的な意味をもつ。しかし、それを超えて2つの特徴がある。

ひとつは、本部署における教育学の展開（私的な観点からの観察）と現在の到達を確認しようという挑戦をしていることである。

もうひとつは、話者はこの間2度（計6年間）全学教育の「教育学入門Ⅰ」を担当した。広田照幸先生のテキスト（『ヒューマニティーズ 教育学』）を使用した講義である。本書の議論の柱は3つある。教育学をどのように理解するかはそのひとつである。学生にはこの理解が難しい。そのため様々なことを追加しつつ説明を試みてきた。この探究の成果を素材として提供することによって、教育学という学問分野のもっている特異性を浮き彫りにしたい。

2. マッカロック・コーワン『イギリス教育学の社会史～学問の在り方をめぐる葛藤～』のチュートリアルと論点――イギリスの高等教育における「教育学」の位置の低さと「教員養成」の関係

（1）イギリスの公立学校の特徴（高等教育については射程圏外。お許しを請う）

前者は「イングランドの学校概況・歴史」フォルダ内の論文の参照を請う、特に藤井泰論文（補足もつけた）。ここからは、イングランドの公立学校（中等教育）の教育は多くの問題を抱えていることがわかる。

教育制度や教育内容・特徴については同論文の参照を請うとして、話者の理解を書く。

イギリスの義務教育は6～7年制の初等教育、6～7年制の中等教育（総合制中等学校）の「キーステージ4」（16歳）まで。イングランドのみ2015年に18歳に延長された。就学を続けるか、見習い制度等に進むか、非正規課程教育を受けながら就労またはボランティア活動に従事するかを選択する。ニート対策を目的としていると指摘されている。

中等教育ではナショナルカリキュラムが提供され、「キーステージ4」ではそのうち9教科を履修する。中等教育は修了証書試験（国家資格）であるGCSE（General Certificate of Secondary Education）を5つ以上の教科で受験し合格することで修了する。

職業系の資格取得を目指すものは、継続職業カレッジに進学し、例えばBTEC Nationals（Business and Technology

Education Council [商業技術委員会]) を取得する。大学進学希望者は GCSE (成績優秀者?) は、それ以降の「シックス・フォーム」(17~18 歳) に進む。これが大学進学準備段階となる (大学教養部の教育内容を含む)。進学する大学学科の要求する教科を意識して、1 年次 (17 歳) では (50 科目) 4~5 教科を選択履修し GCE AS Level (General Certificate of Education Advanced Supplementary Level [通称: AS レベル]) を受験・取得し、2 年次 (18 歳) では 3 教科を選択履修して GCE A level (General Certificate of Education Advanced level [通称: A レベル]) に合格することで、大学入学の資格を得る。

この試験は資格授与団体が作成する。また、大学への出願は各大学にするのではなく、入学仲介機関を通して行われる。大学入学者の選抜は各大学が行い GCE A level の成績が大きな影響力をもっている。

1990 年代以降最大の公立学校問題が「いじめ」であることだ (1998 年に法律で「いじめ防止方針」の策定を各学校に義務づけた)。そして教員の懲戒 (体罰) は当たり前であった。禁止になったのがなんと 1986 年である (ヨーロッパ人権裁判所の判決という外圧で)。びっくりしたのは「ホームエデュケーション」制度である。法律上でも義務教育は就学の義務ではない。「子どもの教育を親が自ら行う」という方途が正規のルートとして確保

されている」(但し、教育当局の家庭訪問がある)。現在、増加中とのことである。資格授与団体の試験を受け条件が満たされると大学進学もできる。

そして公立学校と「パブリック・スクール」に代表される私立のエリート中等 (教育) 学校との差は圧倒的である。

※ 寄宿制である場合が多く、学費は寄宿料込みで年間 500 万円 (3 万ポンド。現在 1 ポンド 185 円ぐらい) を超える。

要するに、「自由主義的」であり「階級的」な教育である。総合制中等学校では、「アカデミックな教育と職業的教育の分離を明確にしようとしている」(山村論文 11 頁)。公教育改革の目標 (建前) は「エクセレンス」や「ワールド・クラス」におく (保守党と労働党の政権間で差がある)。しかし、PISA の成績上位国の水準にはない。それでも、競争力のある高等教育機関を通して世界中のハイタレントをリクルートする力があるから問題はない。産業基盤も製造業から脱している。必要となる労働力は限定されている。だからこそ公教育の水準の云々 (底上げ) を気にせず、国家の教育行政は評価・基準の適切性の確保問題 (監督) に傾注できる。中等教育において必要となるのは、ニート対策の意味を持つ「シティズンシップ」教育になる。

そして、教育政策は福祉的な側面をもつ。保守党と労働党の政権交代によって非常に大きく左右される（削減か／拡充か）という特徴をもっている。これは教育学（界）を翻弄する。

【論点】 イギリス「教育学」の環境として、イギリス教育の現状（新自由主義的な在り方）はどのような影響を与えているのか（ざっくりしすぎ）。

（2）イングランドの教員養成（手薄いが日本よりまし？）

教育学と関係深い（「はずの」←ここが論点である）教員養成について補足する。「イングランドの教員養成関連」フォルダ内の論文の参照を請う。複雑であるので概略を説明する。

公立学校の教員であるためには、国家資格を授与されていけばよい（採用は別）。しかし、資格が必要ではない学校もたくさんある（「パブリック・スクール」等）。また、教員供給機関（「プロバイダ」と呼ぶ）の質を保証する仕組みがしっかりしていれば供給する機関がどこかは、さしたる問題ではない（と考えている）。以下の記述は、高野和子「教員養成と軌跡と見通し——日英比較の視点——」、佐藤千津「イングランドの教師教育」に依る。

戦後から1970年代までの教員養成は、中等後教育の師範学校（トレーニング・カレッジ）に併設された2年制の免

許課程（「並列型」）、あるいは大学（3年制）の学位課程取得後、教職希望者は1年制の professional training 課程で履修した（「積み上げ型」）。履修修了後、養成機関が推薦し、全国教職リーダーシップ機関を通じて教育大臣から教員資格（QTS）が授与される仕組みである。

※ イングランドの教員養成は実習期間が長いことに特徴がある。現在では後者の学卒後1年課程の場合、36週の教育期間のうち24週が学校実習である。教員資格は学校種も教科の区別もない（びっくり!!）。

その後、前者は1960年代に就業年限を延長し、教育学士課程が創設され「教員養成カレッジ」に変更になった。1970年代には教員養成定員削減期を迎えたが、総合的な高等教育機関の一部に統合された。「大学ではあるが大学ではない」という格下の位置づけであったようだ。これが後の教育学の地位の低さに繋がる。

さらに1970年代には、非大学セクターの「ポリテクニク」でも教員養成が行われるようになったため、教員供給の「二元構造」が確定した。1992年の「継続・高等教育法」によって、非大学セクターでも基準に合格した機関は高等教育に格上げできる機会ができた。しかし、全ての非大学セクターが変更できたわけではなかった。逆に、1994年教育法（保守党政権下）によって、教員養成の新自由主義的規制緩和が行われた（学校に勤

務しながら実地指導を受けて資格をとるルートが整備された)。

ところで、教員採用は公募式で各学校(理事会が選考)が採用する(サッチャー政権による「オプトアウト」制度の結果)。学校は公費で維持されているが、公教育の教員は公務員ではない(そもそも地方公務員は存在しないそうだ)。

2003年には「学校における教員養成」制度が導入され(労働党政権下)、大学卒業後「指導学校」で養成課程(1年制)を受けるルート(SCITT)が整備された。この学校現場における養成ルートが急速に拡大し、教員を供給しているた。そのため、高等教育から教員養成の分離が進行した。

全体として教員養成の供給者(「プロバイダ」)の多様化・複雑化が進んだ(この辺りは、盛藤陽子氏の論文が克明に明らかにしている)。現在に至っては、学校が教員を養成する仕組みも「学校中心の教員養成」(SCITT)、「スクール・ダイレクト」、「ティーチ・ファースト」と多様になった(資格は教員資格(QTS))。

高野和子先生は教員養成の質保証が、養成段階において「プロフェッショナルな側面とアカデミックな側面とを分離して進んだ」点、前者に重点が置かれつつあることに注意を促している。さらに公教育においても学校種の多様化によって、教員資格をそもそも必要としない学校種が増えたこと(「アカデミー」「フリ

ースクール」。公立の学校を民営化したもの)への危惧を述べていた。

【論点】 イングランドの「教育学」の環境として、イングランドの教員養成の特徴(プロバイダの多様化。大学教育アカデミックとの分離、教員プロバイダの教育学との関係)はどのような影響を与えているのか。弱体化に寄与したのはそうだととして、それ以上の問い(研究関心への影響等)はないのか。

(3) イギリスの教育学(マッカロック・コーワン著作の話者の理解)

【前提】 同書における教育学とは教育科学(研究)のことである。ここが実は大きな論点である。すなわち、ブレツィンカの教育学理解(後述)で言えば<実践的教育学/教育科学>の区別ではなく、イギリス教育学の場合は教員養成/教育学の区別が基本的区別になることである。もちろん後者の区別がより形式的区別に繋がりやすいことは言うまでもない。

イングランドの近代大学の発展において、教育学は遅れて高等教育に参入(1944年教育法の成立以降)し、他学問分野からの「アカデミック・リスpekタビリティ」を獲得するために現在も格闘

している。同書はその奮闘史と言っても過言ではない。

まず、教育学部は様々な親学問（哲学、歴史、社会学、心理学、教授学）の研究者で組織され、研究学位を細々とではあるが出せるようになった。しかし難しい。例えば心理学を例にした記述を掲げておく。

「心理学を媒介して教育に迫ることは、広く異なる研究関心を持ち、心理学をほとんど解さない教員養成カレッジの講師集団と、大学教員としての不確かな地位にある心理学集団をつなぎあわせることを意味した。こうした教育学への単一専門分野からのアプローチは、顧客と市場の点で限られた基盤しか持たなかった。（中略）いかなる科学的な基盤を主張しても、このように多様な支持者を伴う科目は、大学内の他の科目と比べて何らの尊敬も地位も得られなかったのである。」（37頁。下線、話者）

その結果、「教育学という新興の学問分野は矛盾に満ちたものとなり、そのようなアプローチに基づく限り、学問上の地位を向上させる見込みはほとんどなかった。一つの学問としての専門的知識と共通語もなく、教育学についての総合的な、あるいは学際的な洞察さえ生み出したであろう、人文学および社会科学の中の基礎学問がもつ関連した見方に依拠することさえままならなかった。」（同前）

教員養成カレッジの講師集団と大学（教育学部）教員集団間で教育学という学問分野（共通言語）はなかったということであろう。

それで様々な試みをした。この試行錯誤の言説は本部局での議論に通じるところが多い（後述、本部局『教育学部の将来』1986年を参照）。

第4章は、種々の学会創設や部局の改革を通じた「教育学」の制度化の探究になる。

学会での議論は、大学における教育学の「アカデミック・リスペクタビリティ」を強化する必要と、「教師教育や学校が必要としている知見と密接かつ有意義な関連性を維持することの重要性」の間でせめぎ合っていた。

その結論を2点指摘しておく。個別科学の融合の試みは失敗した。その比喻は「未分化のドロドロ」（81頁）であった。そのためさらなる専門分化を進めた。正反対の動きとして、「学校であるいは教師によって経験された教育問題に焦点を当て」た「学際的」研究を進める学会もあった。しかしこれも財源的な裏付けのある労働党政権時代に限定され、新自由主義の吹雪が吹きすさぶ保守党政権時代には「春」を待つしかなかった。

第5章～第7章は様々な角度から教育学の歴史的变化のデータを検討する（割愛をお許してください）。

第8章の「冬」の時代の政治と教育学の関連について少しだけ触れておく。新自由主義教育改革において教員養成に教育学が不要であることが強調されたことである。そして大学の教員養成は、学校

実習中心のカリキュラムへと変更された。逆の言い方が赦されるなら、教員養成が教育学存立の根拠（防波堤）であったことである。

「教育学研究は 1990 年代を通じて幅広い批判を受けた。大学として評価される場合には研究の質の低さが、そして学校と教員による実践的な仕事への関連性の欠如が指摘された」（206 頁）。様々な攻撃にさらされたが、他方で大学外部からの様々な試みが教育学の研究を「教育の改善の営みへと差し向ける」ことにもなった（208 頁）。これについては、教育学各分野別に当事者のインタビューも交えて記述されている（割愛する）。この経緯の中で、より細分化されることによる分断と孤立に「より統合された学際的なアプローチを適用すべく、教育学を横断しようとする多くの努力が続けられた」（229 頁）。

第 9 章が「冬」が終わって以降の教育学の展開に関わる章である。教育学は「学際的アプローチ」と「総合的なアプローチ」（共同研究）で研究を進めようとしていたし、そのような「未来の研究者」への需要も生み出した。高等教育の教授は従来の枠組み（専門教育）を変えることは難しかったが、そのような取り組み（高等教育における学際性の促進）も再び緒に着こうとしていた。しかし教育学は相変わらず、「学問の世界で長きにわたって低い地位に置かれていたことと、研究への批判と同時に教員養成に基

づく在り方にも批判が向けられていたという問題」を抱えていた（236 頁）。

そして 2010 年代の保守党政権時代に入って、大学における教育学の位置が問われることになった。新自由主義の展開は教員養成の規制緩和による多様化・複雑化をもたらしてゆく。同時に、多額の資金提供に支えられた教育学に対する国家関与の拡大は、説明責任が求められる状況の中で特定の分野に関心を集中させ、研究もさらなる専門化と学際性を促進させた。そのため、教育学の全般的な目的と使命を明確にするための戦略はとれなかった（242 頁）。この戦略がとれなかった理由を、「学際性のジレンマ」と呼び教育学者へのインタビューから明らかにしていく（割愛をお許してください）。

その結果、「教員養成の拠点が危険にさらされる一方で、研究は拡大する国家の脅威と非大学機関の隆盛を背景に、批判の対象とされ続けた」。「教育学は一つの研究領域として、異なる派閥と利害関係者との間の対立を内包しつつ、数多くの競合する集団に一つの家、すなわち「バベルの塔」を提供することになった」（255 頁）のである。この状況に有力な教育学者から幾つかの提言がなされた。

第 10 章の結論でマッカロック・コーワンは決定的な処方箋などないことを指摘する。特に教育学の「**共通の努力の分散**」、「**方法の一貫性の欠如**」、「**関心の統一性の欠如**」は、「高等教育や公共政策及び公的な論争において、競合する関心領

域に対して自らの領域を擁護するための楯を脆弱にするだろう」(264頁)と指摘している。

【論点】 同書に関する議論は皆さんの中で、第4回研究交流会までに温めておいてください。

話者の論点。

①教育学者は教員養成それ自身に当事者として関わったのか(確認)。例えば教育学部に附属学校があったとして(?)そこでの教育問題を研究関心とした場合はあったのか(確認)。それが研究のテーマに昇華して研究を促進することはなかったのか。あくまで特定の研究者の関心としてのみ「教授と学習」が位置付いている。残りはそれぞれの個別科学の研究者の雑居しているように思える、個別研究者の研究⇔教育の連関が見えないので。

②イングランドの教育学における「教育」とは何を想定しているのか。それをどのように定義するのかは「教育学」の構想と不可分であると考えから。あまりにもアカデミックと教育実践が分離しているように思えるから。

③「アカデミック・リスペクタビリティ」が重要視された背景として、高等教育の伝統(日本も似たようなものか?)の他に、国家の教育への直接的サポートの弱さ+教育市場における競争(新自由主義)はどのように関係しているのか。

日本のような開発主義国家の歴史をもつ場合、多少は国家が教育をプロモートする意欲をもつと推察する。この点が日本の教育学が比較的安穩としていられる理由だろうか。

④日本でも「大学として評価される場合には研究の質の低さが、そして学校と教員による実践的な仕事への関連性の欠如が指摘された」(206頁)という攻撃が、そろそろ現実化しようとしている。英国と日本は同じ新自由主義改革に取り組んだわけだが、日本においてこの攻撃の顕在化が遅れた理由はどのようなところにあるのだろうか。また、同種の攻撃になるか。

3. 本局の教育学の探究史(私的整理)

話者が教育学部に流れ着いたのは1982年のことである(工学部からの転部生)。それ以降の40年間、部局を参与観察することになったが、曖昧な部分も多い。近年は部局の情報開放度が低下し、自分の関わる委員会以外で何がどう進んでいるかは「中期計画委員会」のお歴々以外は、また部局外の情勢は研究院長・副研究院長にほとんどを委ねることになっているから。過去の歴史については、同年代であれば宮崎隆志旧研究院長や大竹政美先生の方がより正確な情報提供が可能であろう。

ところで本部局の発足は1949年で、2023年で74年の歴史をもつ。掲示した資料（1976年の『学部便覧』、1986年『教育学部の将来』）で確認できる範囲のことを整理する。ただし現在の『便覧』と共通する部分は除く。

（1）1976年学部便覧を素材に（部局誕生から27年、「学部改革」から7年）

①部局のアイデンティティとカリキュラム

「教育学部について」「特色と改革」から

「社会科学としての教育科学の研究とその教育の実践のなかで、とりわけ、北海道総合開発における産業・技術教育の計画と樹立と実施を、社会教育および学校教育などとの密接な関連において努めてきた。」

⇒ 「北海道総合開発における産業・技術教育の計画と樹立と実施」を目的として追求してきた。方法は、「社会科学としての教育科学の研究とその教育の実践」である。

※ この目的が歴史的なものであることは言うまでもない。しかしながら、教育目的が歴史性を具備する必要は否定されるべきではない。教育も科学も環境から学習する能力を持っている。城戸幡太郎先生が意識した北海道の総合開発は、人口減少と格差拡大の北海道において異なる意味づけにおいて教育の外部環境としてせり上がってきているという理解は重要である。

もう、日本国は後退局面に突入しているのだから。

このことは60頁におまけに付けたカリキュラム（「授業科目関連図」）に表現されている。それがF「教育計画・教育政策」である。すなわち、北海道の地域教育計画プランの講義に集約される形で構造化されていた。この科目に結びつけられていた「研究グループ」（今はこの組織形態はない）は「教育計画」であった（今はこの名称も存在しない）。

②部局のスピリッツの強調（この文章を書いた時代精神もあるだろう）

「教育学および教育科学の研究（並列されている点に注意、浅川注）は、（中略）自由、自主、自治の原則に貫かれるべきであること、したがって、これらの原則を脅かす事態に対しては、自信と勇気をもってその排除にあたるべきことを（中略）念願していること」。

③そのために1969年以降の学部（制度）改革を位置づけていること（この制度群は割愛する）。

その上で、「学部カリキュラムの大幅な改革」と「研究グループによる研究交流の開始」を行ったとまとめている。前者は「少人数教育」の徹底である。後者に関する話者の記憶は、1985年以降の大学院時代からのものになる。その時には、この文章と少し異なる部局理解のもとにあったと考えられる。しかしながら、「研

究グループ」(弾力的な改変可能な小講座的なもの)が閉鎖性(後に学生・院生を「少人数教育」に囲い込む状況を「蛸壺」と評した)をもつことを意識した研究交流の意識が、当初からあったことは指摘できる。

※ 研究グループという呼び名に、暫定的(組みかえアリ)が込められていたと記憶する。しかしながら、人事を繰り返すたびに、暫定性を喪失し、より個別科学の「専門家」を呼び集めることで実質「講座」となった。

(2) 1986年教育学部フォーラム「教育学部の将来」を素材に(部局誕生から37年、「学部改革」から17年)(この前年にも同様の企画はあったようだがその冊子は手元にない)

総頁40頁に及ぶもので、話者や肩書、立場の違いが大きい。共通理解の確認も難しいと考えるので、後の説明との関係で幾つか事項を捨てることに止まる。資料の発掘も必要である。

【報告から】

①主催

研究計画委員会(現在は研究推進委員会に名称変更。この名称の変更は重要な意味をもつことは言うまでもない)が主催の、部局を上げた行事であり、院生・学生も参加発言していること。

②会議のテーマ

教育学部の「存在理由」がこの会議のテーマであり、それは部局全体の研究の在り方として(組織化のそれも含めて)の問題として対話されていること(教育は少し。しかし学生はそこを問題指摘にしていた)。

③部局組織化の変遷

部局の研究構想史について、幾つかのバージョンはあるが一定の共有理解があること。

「城戸構想」は解体した ⇒ 概算要求と結びついて「2学科構想」(1学科教育学科を「人間発達学科」と「社会計画学科」)が提案されていたこと。

④当時のひとつの部局理解——専門化と細分化の結果としての「バラバラ」

狩野南学部長の状況認識の変化を借りる形で説明されている(小林甫研究計画委員のまとめ)。

学部30周年記念シンポジウムにおいて「学部の研究が実証的に緻密化したが、細分化されてしまった。しかし教育学部の使命からは、より高いかたちでの統合、統一、とりわけ社会の現実的な解決課題に対するプロジェクトを組んで、それに参加することを通じて、学部の固有の役割を模索すべきだと問題提起されていた」。

1985年の教育学部フォーラムにおいて「綿密な実証的方法の確立そのものが、対象たる教育の問題を制約しつつあり、

教育を形成している複雑な事実の結びつきの多くは、研究の対象の域外に去りつつある」。7年間での変化。「使命」達成のための「高いかたちでの統合、統一、とりわけ社会の現実的な解決課題に対するプロジェクト」（への参与）から、専門化による細分化と研究の離散へ。結果としての「使命」放棄（「研究の対象の域外に去りつつある」）へ。

⑤ 2つの処方箋

必要だと考えられていたのは、2つである。

第1に、研究グループを越えた共同研究プロジェクトの試みである。共同研究のテーマは「学部に対し国民社会から社会的に要請されている現実的課題」（小林先生）である。外部への応答という形式をとった「研究グループを越えた共同研究プロジェクトの試み」である。全体的にこの立場への表立った否定はない。つける薬はない（学問は環境に依存しない）という立場からの意見表明がひとりある。

ここには立場の違いはあっても、学校教育問題・改革（中等教育）、国家・地域レベルの教育計画、臨教審への対案形成と様々提案されていた。

しかし同時に小林先生は、これまでの共同研究は「おカネを取って、それぞれの講座で使って、報告書を何人かが書かされて、それでチョンという姿」と表現

しており、肯定的（楽観的？）とも言えない。

第2に、教育の改革である。それぞれの専門の寄せ集めに止まらない「総合講義」（共同講義）の試み。概説の無関連状況への批判。現実問題へ取り組むことは「どんな学生を養成するのか」「どんな研究者を養成するのか」に強く関係するという主張もあった。教職課程関連科目を全部非常勤に依頼している状況への批判もあった。

【学生発言（28頁）】（要約）

教育学部に来て教育に関係ないことを学んで卒論を書いて卒業する。それは悔いの残る大学生活ではないか。

【院生発言（34頁）】

遠慮した質問に終わっている。

この86年フォーラムから37年が経過した。そして振り返ってみて、話者には論点は同質に思える。また、処方箋の取り組みはなかった（と記憶する）。同時に、部局の在り方そのものを議論ができないという点が最も大きく変化した点であろう。

（3）部局の組織構造の変化（講座増設や名称変更は省略）

点描的に部局「沿革」から、組織改変とそれの裏付けとなった状況を補足する。

城戸構想が否定されることになって（これを引き継いだ名の研究グループはあった。「教育計画」）、カリキュラムレベルでもその痕跡は消え、研究グループで個別に実施される少人数教育の専門演習が中心に置かれた。

1978年に教育学部附属「乳幼児発達臨床センター」が設置されることで、未完の「2学科構想」に対応した2つの組織ができた（もうひとつは「産業教育計画研究施設」）。

1995年：産業教育研究施設が廃止された（施設のポストは高等教育へ。研究科の「教育制度専攻」に「育実践計画論講座」として組み込まれた）

2000年：大学院重点化（1専攻3大講座+2協力講座）。研究グループ名称は引き継がれていた

3大講座：「教育臨床講座」、
「教育計画講座」、「健康スポーツ講座」

2協力講座：乳幼児発達論、
生涯学習計画論

2004年：3協力講座になった（多元文化教育論講座が加わる）

2007年：研究院・学院体制に改組（1専攻、5大講座）

5大講座：学校システム開発論、
発達教育臨床論、教育社会計画論、
健康スポーツ教育論、多元文化教育論

2011年：5大講座から8中講座体制へ変更（コースの設立に伴う臨床心理学講座の自立を前提とした人的なバランスの確保を目的とした）このころから研究グループ制が徐々に解体し、研究院長が名称の廃止の追認宣言を行い、現在に至る。

個人的な感想としては、大学法人化、大学院重点化による院生増（学生も増えた。ポストは増えていない。例外は教授ポスト2を助教ポスト4に変更したものの）による「多忙化」も進んで、議論体力を失い（教授会開催回数が2分の1になった。教員の所属委員会が1つになった）、2011年の研究の論理（例え形式的であったとしても）を欠いた人数合わせで中講座体制への移行から、専門分野名称を自称することが公認されたこと、研究グループ制の解体宣言（実質追認）によって、「バラバラ」の制度面が整ったことである。

【論点】 昔の先生方がご存命であったら聞いてみたいことになってしまうが

①「教育」それ自身をどんなものだと考えたのだろうか。学生時代から「教育」の定義がない教育学部を不思議に思っていた。

②教育学を規範性の観点から否定することはあるかもしれない。しかし規範性そのものを科学の対象とする形で乗り越えることができなかつたのはなぜだろうか。これは「教育哲学」を「教育史」で代替させたことと関わっていたのか（後付け的質問であるが）。

③「報告書を書かされて、それでチョン」になったことをなぜ乗り越えられなかつたのだろうか。

④個別科学（呼び方にはバリエーションがあった）への分化が赦された時代背景に思いが至らなかつたのはなぜか。結局、日本資本主義の成功に支えられていたのではないか（城戸先生の切実さ（「使命」）がなかつた？）。

4. 「教育学入門Ⅰ」の担当者の教育学探究

図表を元にして説明を行ってみよう。

図1は田中智志先生の教育学（教育諸科学）の分布図である（広田先生の『ヒューマニティーズ 教育』はなぜ教育学この図のように整理されるのかを問う、そのため「はじめに」に掲げる）。親学問に囲まれた細線領域がいわゆる「教育科

学」である。他方で、点線内部が教育学である。複数の「教育科学」を包摂するなかほどにある2つの○「教育基礎学」と「教職教育学」を含んでいる。点線であるのは細線ほど実態がないと考えたからであろう。

イギリス教育学は「教員養成」と「教育学（＝教育科学）」の区別になっていた。また、マッカロック・コーワンが学際的分野と呼んだのは、この図では点線から半ば飛び出している新分野（「子ども学」や「環境教育学」）がそれにあたるのではないかと考えられる。

さて、図1の特徴は二次元に表現できる閉鎖的な領域（重なりはあるが）としてイメージできる実態「○○学」がある、という点にある。

本部署（図2）では、「個別科学」の研究を各研究グループで個別分散的に取り組んでいた。フォーラムの記述からは、北大教育学とは、「教育学」を規範学として否定し、「教育科学」として確立されるべきものであること、それは「個別科学」の専門化とそれを越えた共同研究が沁みだしてきて成立するはずのものであったと語られていた。この構想当時は点線部分がないので、「個別科学」から構成される本部署のことを、「五円玉」や「ドーナツ」と学生（院生も？）は揶揄していた。そして結局、沁みだしもせず、省みられることもない構想は歴史に埋もれた。

※ フォームにおいて研究計画委員長の三宅和夫先生は研究の専門分化については否定できないが、「学生教育についてはこれでいいのかな、いつも思いながら今に至ったというのは事実です」と書いた。このことは、教育学という共通のプラットフォーム抜きで学部教育はできないということを知っていたことを表している。だからと言って取り組んだことはないと思うが、学生の問題提起もこのこと点を指弾している。

ところで、話者が「教育学入門Ⅰ」でW.ブレッツィンカを参照しつつ広田先生が考える教育学理解の構想は、「＜教育科学と実践的教育学＞の相補的關係」（図3）である（『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店 2009年）。

詳細は同書に譲る（またブレッツィンカの翻訳書も多い）。その上で2つの指摘をする。「教育」概念の定義の検討を経て、教育学（ブレッツィンカは「教育理論」の理論＝教育学と記述している）を「教育科学」と「実践的教育学」という性格の違う2つの「知」に分けて考えたこと

（これは既存の専門分野を前提にしない）。この2つを区分する論理は「知」の性格に因ることである。そのため、既存の教育関係個別科学もこの2つのロジックの「知」から構成されると解されることになる（ここに「教育」概念の定義が強く関わっている）。

※ 『ヒューマニティーズ 教育学』の論述展開は、「はじめに」図1を取り上げ、それを覆すためにブレッツィンカを経由し、現代教育の教育目的論（不在と再生の可能性）でまとめる。

この叙述の方法論は、現在の教育学教育への問題提起を意図している。

個別の教育科学でもこの構成は考えられる。例えば、佐藤学先生の『教育方法学』（岩波書店 1996年）や、参考に掲げた下司晶先生（教育哲学）の「理論⇔実践図式に基づく教育哲学のモデル」（図4）もそのような理解に立っていると話者は考える。

ところで、イングランドの教員養成についても参照した高野先生は、日本教師教育学会の学会長を退任された年の『年報』において、教育と研究の関連を以下のように説明をしている（「日本教師教育学会と教育学——30年をふり返って」『年報』第30号、図5）。

教育学研究者は教育学教育の実践者でもある。この両者の関係性（相互関係）についての問いである。

※ これはブレッツィンカ・広田先生の「ふたつの知の相補性」と理解する構想とも共振するし、フォーラムでも問題提起として出ていた。さらに付言すると高野先生が指摘しているように、「日本学術会議 地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同 地理教育分科会」の「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 地理学分野」において地理学と教員養成について頁を割いていることに注目する必要がある。すなわち地理学研究は地理学教育としてどのように構成されるのかを探究することの重要性である。例えば社会科学は、初等中等教育で社会科学が暗記科目化していることを克服することは喫緊の課題であり、この克服の過程におい

て社会科学の理解そのもの（所詮、研究止まりか）が試されている。

すなわち、教育学研究は教育学教育をどのように探究するのかという教育学内
在的な問いをもつ。そして、この論文では教師教育は教師教育研究でもあり、それは教育学研究でもあると付け加えている。これは、親学問の対象が教育（例えば、教育社会学）であることを超える内的なロジックを追求する営みが必然的である水準まで、（例えば、教育社会学教育の社会学）探究される必要があることを要請する。

話者の講義（「教育学入門Ⅰ」）を履修する学生は、図1と同様に学問とは実態的な輪郭をもったものとして「ある」と考える。その境界は明確であると。作りかけであり、仮説であるとも考えない。そしてそれが教育の場（コミュニケーション）で実践されることで顕現するのには到底考えが至らない。話者にはこれこそが日本の中等教育の賜物であるように思える。

「教育学入門Ⅰ」をこれらのことを探究する場として対話的に展開している。

5. まとめ

以上のような検討を経て、話者の探究の中間総括を述べる。

「教育学」という学術的プラットフォームの必要性は実践的教育学の必要性に
拠る。「教育」という出来事（営み）の実践性を脇に置いてしまえば、「教育科学」も「個別科学」の雑居で良いことになる。

イギリス教育学の事例は、①大学における教員養成を喪失してしまえばその存立基盤が危うくなることを、②教員養成に含まれる「善い教育とは何か」という問い（教育目的の探究）を喪失してしまえば、教育を対象とした研究の草刈り場を提供するようになることを示しているように話者は理解した。

部局の歴史からは、以下の点が確認できると思う。

①教育学⇒教育科学となった経緯、それに伴う結果（例えば教職課程の非常勤化）の省察ができなかったので「教育科学」＝「個別科学」集合体であることに関する話者の省察も不十分である。

②しかし教育学⇒教育科学という部局理解の大元には、「教育」という出来事（営み）の実践性を思考の対象から除外することが大きく寄与しているように推論できる。

③そのため、部局の教育改善の取り組みは外在的な要請となり、結局手着手で
きず40年の時を失した。

④しかし、この総括は資料的な限界故に、他の部局資料や教育課程・個別の講

義改善の取り組み（先生方の挑戦）の検討を加えることを不可欠とする。

話者の「教育学入門Ⅰ」の講義からは、「教育」の定義⇒「教育学の構成理解」が内在的に繋がることによって「教育科学」と「個別科学」集合体の区別と、相補性の理解が可能になるというのが探究の成果である。

※ ブレツィンカは「教育科学」が個別科学集合体に拡散する傾向をもつことを指摘すると同時に戒めていた（『三 教育科学の対象』『教育学から教育科学へ 教育のメタ理論』玉川大学出版部 68～80 頁参照）。この意味から言えば、いわゆる本部局を「人間学」として理解する試みは、「教育学」でも「教育科学」でもない。また、宮崎隆志先生の「教育学への道程」『教育学への 40 のレッスン』は、本部局の「教育科学」探究がどのような苦闘（成果には乏しかったかもしれないが）を踏まえたものではない。さらに私的に述べる「希望の学としての教育学」は否定したはずの規範教育学の復古版に感じてしまう。これは話者だけの感想であろうか。

この「＜教育科学と実践的教育学＞の相補的關係」という観点から、話者のこれからの探究（後 4 カ月に過ぎないが）課題を考えてみたい。

①個別科学に解体された「教育科学」の連携に関する探究

「個別科学」の融合ではなく比較科学的な教育学探究はできないのだろうか（「メタ科学」教育のような。もう少し自

分に時間があれば、N.ルーマンの『社会の科学』に引きつけて考えてみたい）。

※ イギリス教育学（教育科学）ではそれも難しいことを示していた。個別科学の壁の厚さは何に因るのか知りたいところである。話者には「かすがい」がないことが関わっているように思える。

②現代教育の外部課題に応える総合的なプロジェクトを試みるための可能性の条件は何だろうか

城戸先生が本部局の総合性の意味を地域教育計画に求めたのはそれが必至である時代であったからである。例を上げるまでもなく、現在の日本国の教育は見る影もない。日本国の後退に同期して教育問題は山積みになっている（後退の原因にもなっている）。そのため解決を強いら

れる共同研究のテーマも転がっている（共同研究は部局内部完結を意味しない）。しかしながら、「選択と集中」が予算・組織合理化の方便でしかない日本国の高等教育においてどう実現するかは課題山積である。「多忙化」がネックである。

プロジェクトを考える前に、教育・研究の基盤そのものが損壊する可能性もある。さらに文科省の考える教員養成は

「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」（中教審の「審議まとめ」）を読む限り、もはや大学に教育学を研究する部門は必要ではない（「御用学問」を除く）。

※ 日本教師教育学会編『「令和の日本型」教育と教師 新たな教師の学びを考える』学文社
2023年9月参照

また、イングランド的な教員養成プロバイダの多様化の道が追求されないとも限らない。さらに経済産業省に抑え込まれた文科省はAIドリルの多用（産業・雇用創出？）で、そもそも教員を不必要にすることすら考えるだろう（公教育は福祉の一種なので予算は限りなく削りたい）。

この悲惨な状況は、教育に関わる個別科学の研究志向にどのような影響をもたらすのだろうか。

③中領域として本教育学部の「教育学」を考えることは可能だろうか

カリキュラムの構築をモラトリアムするのは止めていただきたい。教育目的論の検討に基づく教育学的な追求が必要である。これができないことは教育学部には教育学がないことと同値である。（潜在的かもしれないけれど）学生の教育学を学ぶことへの期待に応えることは最重要である。このためには、個別科学の研究者集団であることを自ら超えることが必要であるが可能だろうか。そもそも発意できるか。

④小領域として自分の講義・演習等の探究

ここら辺りは全く己の不明を恥じる。他の教員の講義を見たことがない。それ

ぞれで工夫なさっていることだと思う。それを束ねて、「〇〇研究」教育としてどのような質で実現しているかについて比較検討するような試みを行ってはどうか。副次的にFDの教育学的な方法の探究を行う。

⑤（最後に）開放制教職課程の探究

現在の日本国の教育の問題は、「教員の悲惨」の問題に集約される。これに抗うことを本学開放制教職課程の現在地から出発して、在り方を模索・改善を進める教職課程にするためのサポートを部局として行うこと（「コアカリキュラム」への批判等の政策的な提言発信も含まれる）

「教育学」の探究は、もっと小さな「教育（学）」の探究（実践）とつながっていると考えられる。大所高所とボトムアップの同時的な、理論と実践の追求が要求される時代に、私たちはいると考えたい。

教育学研究のこれからを考える（知の創造とその蓄積～『教育学の社会史』を手がかりに～）

第3回目研究交流会（2023年11月17日）

図表 教育学と教師教育の関係（教育科学と実践的教育学の関係）

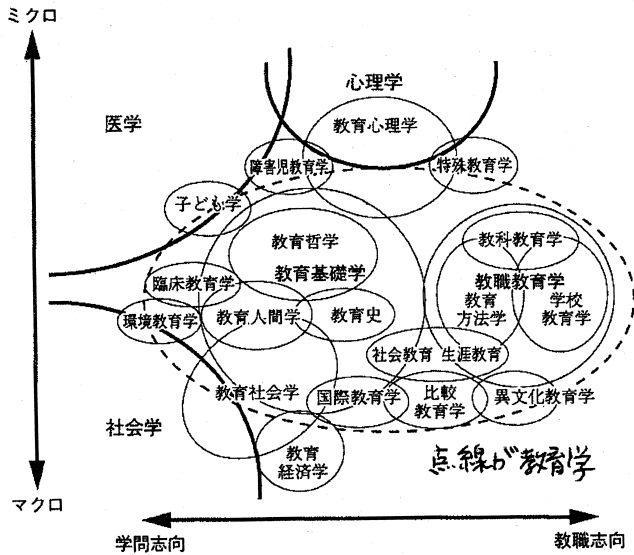
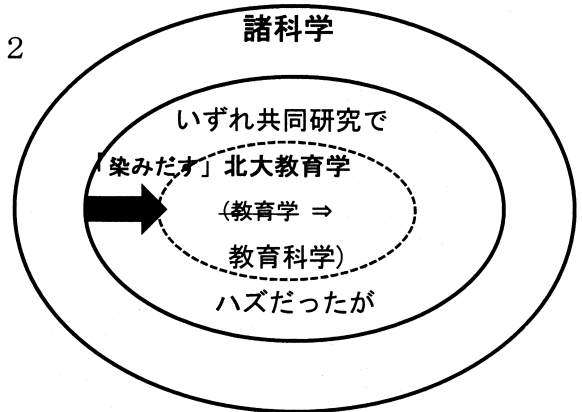


図1 教育学(教育諸科学)の分布図(田中智志『教育学がわかる事典』より)

本部局の城戸構想以降の「北大教育学」構築の構想

図2



W. プレツィンカ（広田照幸先生）の教育学の構成の構想

図3

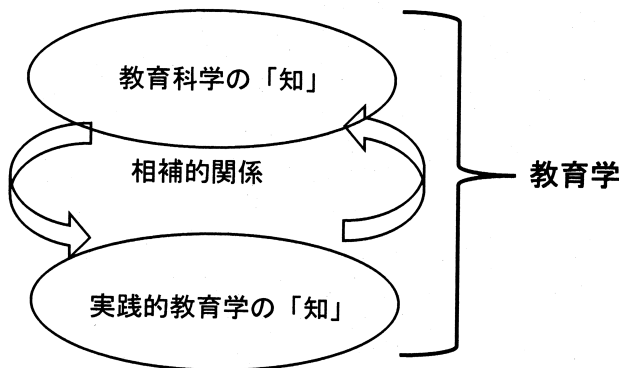


図4 理論⇔実践図式に基づく教育哲学のモデル（下司先生）

モデル1=理論 (テキスト)	モデル2=実践 (パフォーマンス)
存在としての教育哲学	機能としての教育哲学
制度連関において一定の場所をもつ	制度連関を突破して機能する
兵站としての教育哲学	自由電子としての教育哲学
固定モデル (メタクシュ)	流動モデル (ずれ)
専門家依存/支配	半身の構え
理性	臨床知
アイデンティティ形成	溶解体験
対象=教育思想	対象=教育現実

(下司 2016: 207 を改)

図5 高野和子先生の「教師教育」と教育学研究の関係理解

(「教師教育学会と教育学」『年報』(日本教師教育学会) 第30号 2021年 36頁参照)

教師教育—教育学教育—教育学研究 (日本教育学会公開シンポジウム「教師教育と教育学研究の新たな課題」2020年時の教育学の布置関係の提案)

※ 「教育学研究者は教育学教育の実践者でもあることが立ち上がらざるを得ない。」

教師教育—教師教育研究—教育学研究 (本論文で補足した教育学研究における布置関係の提案)

日本の教育学のこれからを考える — 『イギリス教育学の社会史』 を手掛かりに—

三時眞貴子（広島大学大学院 人間社会科学研究科）

本時の内容

1. 自己紹介
2. 本報告の目的・問題意識
3. **イギリスにおける教育学の歴史的展開**
—G. マッカロック他著、小川佳万・三時眞貴子監訳『イギリス教育学の社会史—学問としての在り方をめぐる葛藤』（昭和堂、2023年）から—
4. **広島大学の教育学系部局および教育学研究のこれまでとこれから**
—75年の歩みと最近の動向から—
5. 問題提起

1. 自己紹介

三時眞貴子（さんとき まきこ）

広島大学大学院 人間社会科学研究科 教育科学専攻 教育学プログラム 教育学コース 准教授

西洋教育史（イギリス教育史） →いわゆる「史哲」

広大教育の「史哲」は三研究室

哲学（思想史も）、日本東洋教育史、西洋教育史

西洋は大学史中心（制度史）→歴史学の影響から社会史へ

【出身大学】広島大学教育学部・教育学研究科9年間＋助手1年

【職歴】熊本尚綱大学→愛知教育大学→現職

1. 自己紹介（研究テーマ）

（1）18世紀イギリスにおける都市エリート（商人・医者・法律家・聖職者）の教育、科学的知識と教育

単著『イギリス都市文化と教育—ウォリントン・アカデミーの教育社会史—』（昭和堂、2012年）

（2）19世紀後半～20世紀初頭イギリスの虐待児・極貧児・浮浪児のケアと教育

共編『教育支援と排除の比較社会史—「生存」をめぐる家族・労働・福祉』（昭和堂、2016年）

共編『医療と生存をめぐる教育社会史（仮題）』（昭和堂、2025年3月刊行予定）



2. 本報告の目的

イギリスの大学(学問の世界)における教育学の歴史的発展と広島大学の教育学系部局の歩みを手掛かりに、**教育学の学問としてのあり方と教育学系部局のこれから**を考える。

2. 本報告の前提となる問題意識

下司昌他編『教育学年報11 教育研究の新篇章』（世織書房、2019年）の問題意識（「まえがき（i～v頁）」から）

＜先の『年報』の成果と課題＞

戦争協力への反省を軸に形成された戦後教育学が、教育の自立性や教育独自の価値を求め、自らを自閉し、教育を「よきもの」として理念化した。結果として教育が本来的に有するかもしれない強制性や暴力性を隠ぺいすることにもつながったと認識し、他の学問領域の成果を積極的に摂取し、新たな教育研究のフロンティアを開拓しようとする一方、他分野との建設的な議論の蓄積はしないままに。

2. 本報告の前提となる問題意識

<再始動した『年報』の問題意識>

実際の教育や教育政策は国際的・社会的文脈の影響抜きには存在しえない状況であり、隣接分野との密接な連関が必須

= 教育学以外の分野が教育について積極的に議論

→教育学の存在意義はどこにあるのか？

教員養成においても学問としての教育学研究の有効性を疑問視

(実践的な課題を速やかに解決するための技術的な知を求める動き)

⇒多様な専門分野(=方法論)を有する研究者が集い、教育を対象に対話しながら研究することで、教育学研究としての輪郭やアイデンティティが動的に確認されること、さらに専門性を鍛えなおしつつ、教育と教育研究外部の言説空間にも働きかけることを目指す

2. 本報告の前提となる問題意識

(1) 教育学をまとまりとして考えることは可能なのか？

→教育学を繋ぐものは何か？

→専門分野と学際的研究との関係は？

(2) 教育学の学問としての在り方を考えるにあたって、教員養成と教育学の関係をどのように考えていけばいいのか？

→教員養成は学問としての教育学にとって必要なのか？

→一つの組織の中で教員養成の目的と教育学研究の目的をどう位置づけるか？

3. イギリスにおける教育学の歴史的展開 訳書『イギリス教育学の社会史』

著者：G・マッカロック ロンドン大学教育学研究所 UCL

ブライアン・サイモン教授席（教育史）教授

英国教育研究協会（BERA）元会長（2017-19）

『英国教育研究ジャーナル』前編集長（2015-22）

教育史学会元会長（2005-2007）

『教育史』元編集長（1996-2002）

近著（共編）*Brian Simon and the Struggle for Education* (UCL Press 2023)

→ケンブリッジ大学出身、専門は教育史（教育政策、教育改革）

学問の世界においてなぜ教育学部と 教育学科は地位が低いのか？

<R. E. Bell, 1983>

（教育学を教員養成カレッジと切り離して）「大学の学科に組み込むことを反対する立場は、たいていが1906年以降に主張されており、彼らは教員養成と教育学研究の両方を組み合わせた『これら全て』が尊敬に値せず恥ずべき専門分野であるため、適切なゴミ捨て場として『カレッジの方に置いておく』べきであると考えていた」

<David Labaree 2006 >

「教育学部は大学でからかいの的であり、教授陣は教育学部を知的な不毛地帯と呼んでいる。学校でも嘲笑の的となり、教師が教育学部の教育課程を机上の空論として非難し、研究を根拠のないものだと断じている。そして教育政策の世界では、便利な生贄にされている。すなわち政策立案者たちは下手な教え方と学習不足の根本的な原因が教育学部にあると主張しているのである」

原因は教育学の歴史が、初等・基礎教育の教師を養成するための教員養成から始まっていること

教育学の学問的地位を確立するために何が行われてきたのか？

その結果、教育学内部で何が起こったのか？

教員養成カレッジと教育学部・学科

1804年：初の教員養成カレッジ(バラ・ロード校)設立(歴史や理論を教授)

1890年：大学・ユニヴァーシティ・カレッジ付設、1902年には地方教育当局管轄下の通学制教員養成カレッジの設立

→1940年代までにベルファスト、バーミンガム、ケンブリッジ、ロンドン、マンチェスタなど各地に誕生

1895年ダラム大学にイングランド初(1893年アベリストウィス大学にウェールズ初)の教育学教授職が誕生(心理学中心)

1914年：マンチェスタ大学に初の上級学位を伴う教育学部が設置

→教員養成と大学の教育学部・学科を切り離す方向に

教員養成の切り離し ：基礎学問に基づく教育学

ロンドン大学教育学研究所（IOE）のフレッド・クラークの試み
「科学的な方法に基づく調査や報告」を重要視し、教員養成は
二次的なものに位置付け

「仮に教育方法を、これまでの我々の教員養成において行われてきたように、絶え間ない教育実践によって生み出され、その教育実践の観察から得られた指導上のコツや工夫によるものだとみなすならば、大学は同様に、ダンス、手品、そして—言ってしまうえば—ゴルフの教育課程を設置することさえできてしまう。*(Clarke 1918/1923, p.133)*」

教育学の学問性をめぐる議論

1963年：IOEの教育哲学教授リチャード・ピーターズの就任演説
教育が独自の手法を持たない学問であることを認めつつ、しかし
「政治学と同様、歴史学、哲学、心理学、社会学の研究手法を用
いる分野」であると主張(Peters 1963/1980, p. 273)

1969年：教育心理学者ロバート・ソーレスの言葉
「教育はきわめて重要なので、科学的研究によって得られる専門
知による統制がなければ発展することが許されない」
(Thoulness 1969, p.286)

→教育学が学問として成り立ちうるものであることを示さなければ
ならないという問題意識

教育学の組織化：専門分化→学際性の追求

1950年代～60年代：専門学会・学会誌の創設

1970年代：総合的学会の創設

(1974年 英国教育研究協会 (BERA) 『英国教育研究ジャーナル (British Educational Research Journal, BERJ) 』)

→学際性の促進を目指す

※公教育および高等教育の拡張に伴う教育に対する政府補助金や各財団からの補助金の増加

→全国的な調査プロジェクトが実施された時期でもあり、教育学全体を統括するような組織が必要とされた

新たな研究領域の設定：政治的文脈

1963年：政策現場における教育行政の重要性

(ニューサム報告 (中等教育) とロビンズ報告 (高等教育))

IOEの教育行政に関する専門家ジョージ・バーロン

→教育行政研究が、学問に基づくアプローチではなく、教育学を構成する政策課題と関連しているとみなされるべきであると主張

「イングランドにおける教育行政学を、広範な領域に及ぶ社会科学の一方の側である政治学から、もう一方の組織理論や経営研究にまで及ぶものとして、今や表現することができる」(Baron 1969, p. 3)

新たな研究領域の設定：学際的研究

1972年：IOEにカリキュラム研究学科創設

各地で展開されたカリキュラム改革が全国的な課題として重要視
理論と実践を結びつけ、「基礎系学問」をまとめることを目指す
⇒教育学の学際的かつ総体的な研究方法論を確立することには失敗
異なる学問分野を専門とする研究者が共に活動する形に
＝専門的な研究者が集うからこそ学際的な研究が可能という理解
「おそらく他の教育問題以上にカリキュラムは、様々な教育学の視
点から同時に研究される必要がよりいっそうある」(Lawton
1978/1980, p. 306)

学際的プロジェクトの失敗

1964年 バーミンガム大学に現代文化研究センター (Centre for Contemporary Cultural Studies: CCCS) 創設 (2002年閉鎖)

研究、教育、社会貢献で学際的アプローチを模索

「とくに学際的な仕事は、その位置づけや支援が不十分であった。
すなわち「知の境界を前進させる」ことに貢献するという志に社交
辞令的な敬意は払われたものの、実際には学問の境界、知的分業、
真に批判的知識から生じた関係性構築の難しさや活動による摩擦と
いう厄介な問題、学界の作法に関する暗黙の取り決め、組織的境界
の防御といった障壁に遭遇した。分野間のいわば無人島で生き残る
には、多くの学生、教職員、プロジェクト全体に計り知れない負荷
をかけることになる (CCCS 1971a, p.6) 」 (下線は報告者)

教育学内部からの課題(1980年代以降) 学際的研究の模索／国際化の結果

全国学会における学際的研究の志向→専門家の共同研究

→各専門分野の第一人者が集って共同研究を推進＝総合的？

新たな学会が設立され、新たな雑誌が発刊され、新たなコミュニティないしネットワーク、あるいはサブ・コミュニティやサブ・ネットワークが出現→組織の断片化

専門分野に基づく国際学会の設置→国際的な蝸壺化

社会からの圧力 教員養成および教育現場への貢献

補助金と結びついた研究評価（現実の教育への貢献度を数値化）
→調査中心／研究の空洞化

「数百万という納税者の金が、実践と関連性のない問題についての読解不可能な報告書の産出に費やされている……。我々は金銭の価値に配慮しなければならない」（主任勅任視学官クリス・ウッドヘッドの言葉）

「いわゆる教育に関する基礎的な専門分野である心理学、社会学、哲学、歴史学」が、実践的な課題の解決への道筋を提供できていない。教育研究は累積的ではないために一貫性のある共通理解を得た知識の総体が存在しない（Hargreaves 1996, p.2）

イギリス教育学の社会史からの知見

- 教育学は、教員養成と切り離し、既存の学問の正統性を借りて、学問的地位を確保しようとしてきたが、教育実践・政策への関心の高まりから、「実践に役に立たない」として批判
- 教育学は、最初はいくつかの親学問を持つ学問分野として、さらに人文社会科学全体の研究潮流の影響を受け、「学際性」を志向しながら一つの統一体となろうと模索してきたが、いまだ一つのディシプリンを持つにはいたっていない
- 「学際性」は専門性と対立するものではなく、共存するもの

教育学：伝統的な基礎学問である心理学、哲学、歴史学、社会学に加えて、その他9つの学問、すなわち、人類学、応用言語学、経済学、地理学、人文学、数学、統計学、政治学、自然科学の学問に基づく研究と定義

広島大学の教育学系部局および教育学研究のこれまでとこれから

グラデーションのある日本の教育学

教員養成中心

学問研究中心

師範学校系

文理科大学

帝国大学

広島大学の教育学系部局の展開

2000年：学校教育学部・研究科と教育学部・研究科の統合

→新教育学部・教育学研究科＝「理論と実践の統合」

教員養成を主軸に展開してきた学校教育学部と、人間を総合的に研究する学問としての教育学研究への志向を持つ教育学部

<前身>

1874年 白島学校設立→1943年広島師範学校

1887年 広島高等女学校→→1945年 広島女子高等師範学校

1922年 広島県実業補習学校教員養成所→1944年 広島青年師範学校

1902年 広島高等師範学校→1929年 広島文理科大学

人間社会科学研究科の中の教育学

2020年：文系研究科を統合し、人間社会科学研究科が発足

教育学・文学・法学・経済学・総合科学部（文系）の統合

教育科学専攻：教育学、教師教育デザイン学、日本語教育学、国際教育開発

人文科学専攻：人文学、心理学、法学・政治学、経済学、マネジメント、国際平和共生、国際経済開発、人間総合科学

教職開発専攻（教職大学院）

実務法学専攻（法科大学院）

→人文社会科学系学問として種々の課題に直面

広島大学教育学部の現組織

第一類：学習開発、初等カリキュラム、障害児教育

第二類：自然システム教育学、数学教育学、技術・情報教育学、社会認識教育学

第三類：国語文化教育学、英語文化教育学、日本語教育学

第四類：健康スポーツ科学、人間生活教育学、音楽文化教育学、造形芸術教育学

第五類：教育学、心理学

→第一類のみ教員養成系（教員免許が卒業要件）

第二類から第四類：教科教育学＋内容学

第五類（特に心理学）は教員免許取得者は少数派

広島大学における理論と実践の融合（私見）

▶教育方法学から派生した教科教育学

→教育現場をフィールドに、教科を教えることをめぐる学問をどう創り出していくのか？

内容学の学問領域との差別化／連携

▶教育学の中における教育方法学の学問的脆弱性

→教育現場への貢献を第一に考える教育方法学をどのように学問として創り出していくのか（幼児教育学等でも同様）

▶教育政策領域の重視

→教育政策の理論的根拠をいかに創り出すか／政策のための研究ではなく、政策を創り出すための研究への志向性

学問観の多層性を認める方向（私見）

＜相対化され始めている学問観＞

- 基本となる親学問（方法論）をもつ研究領域という理解
→多様な研究方法から多角的に検討する学際的共同研究
- 実践知と学問知を区別する知識体系理解
→実践知をどのようにして学問知の中に蓄積していくか
- 蓋然性（もっともらしさ）をめぐる解釈
定量的蓋然性／非定量的蓋然性（「語り」の力強さ）
一般化、規則・傾向の把握、ケース・スタディ（代表性）
のみならず、個々の物語、経験、感情を掬い上げる研究
：生きることを問う学問としての教育学

5. 問題提起

（1）教育学をまとまりとして考えることは可能なのか？

一つのディシプリンとしてではなく、教育を研究対象とする領域
（新しい『年報』と同じ方向性）

＜専門性と学際性＞

➤専門分野に特化した研究も専門分野に基づいて共同で行う学際的な研究もどちらも必要

＝学際的な研究を支えるのは専門分野における質の高い研究成果
専門分野と学際的な研究は共存しうるというか、むしろ学際的
研究のためには専門分野が必要不可欠な状況

➤実践的な課題から出てきた学際的な研究領域（教育政策、カリキュラム、高等教育など）への需要が高まっている現在、学際的な研究への志向と学問としての専門性が支え合うことで「教育学」の総体を形成できるのではないか？

＝すべてを実践的な課題解決のための研究にしてしまっても意味がなく、基礎的学問に根差した研究の蓄積を行う研究者と、それを基盤に学際的・応用的研究を行う研究者の両方が必要なのではないか？

➤学際的な共同研究、大学・大学院教育における学際的な態度の涵養は可能であるが、「学際的な力を持つ研究者養成」は不可能なのではないか？

＝学際性は研究者の志向・態度であって、専門性ではない

問題提起

（２）教育学の学問としての在り方を考えるにあたって、教員養成と教育学の関係をどのように考えていくことが可能なのか？

➤教員養成が存在する限り、教員養成を学問としての教育学と切り離すことは不自然なのではないか？

＝教員養成、教育現場、教育政策：教育学の理論を実践する場

教育が「生きること」と結びついているというのであれば、理論と実践の往還こそが教育学を生きた学問にする営みなるのでは？

すべての研究者が理論と実践の往還をするということではなく、研究／実践から理論を創り出す研究者とそれを実践に移す実践者とがお互いに開かれていることが大事なのではないか？

➤一つの部局の目標を一つに絞る必要はないのではないか？

＝多彩な人材をそろえることのできる部局であるのならば、その強みを生かし、複数の目標を立てて、複合的に目標を達成することで相互の連関が生まれるのではないか？

➤しかしながら、すべての大学で必ずしもその複数の目的に教員養成を入れる必要はないのかもしれない。

＝教育学に対する社会的要請の展開を考えると、現時点で実践への即時的な有効策を生まない教育学への批判は強い。しかしながら実践の場は、教員養成だけではなく、また学校に限ったことでもない。家庭や社会のなかのあらゆる人が育つプロセスに関わることを教育と捉えるのならば、実践の場は無数にある。そのどれかの現場に対して理論と実践の往還が行われるならば、それは教育学研究として社会的責任を果たしていると言えるのではないか。この意味で改めて「教育とは何か」が問われている

研究交流会を終えて

特任教授 浅川和幸

1. 研究交流会を始める時に考えたこと

退職し再雇用の身分である私が最後に所属した委員会が研究推進委員会であったことは、どのような巡り合わせであるのか分からない。しかし、これも「責任を果たせ」との天意であると勝手に思い込み、部局外のゲストをお招きして研究交流による研究推進したいと池田委員長にお願いしたのは、今年度の4月であつたらうか。

「研究推進は何もしないのが一番の研究推進である」とのアドバイスに、この

¹筆者が日本国・社会の社会システムの動態を整理するために使用している概念（学部講義「学校社会学」や「生活指導論」はこの時期区分を使用して講義をしてきた）。敗戦後当初（1945年）から1990年までが「日本型戦後社会システム」期で、約15年間を単位に小区分される。「助走」→「発展」→「完成」→「衰退」と推移した。2005年以降は「日本型戦後社会」期に入る。2020年までの15年間は「後退の開始」期、2020年以降は「後退の加速」期と区別される。前者において特定の外部環境の下で、国家は後景に退き、学校（教育）－企業（労働）－家族（生活）の3つのサブシステムが、特に大企業では堅調な形でカップリングしていた。受験競争－男性労働者の昇進競争－主婦の性別役割分業（＋競争の兵站役割）のカップリングである。「日本型後退国家」は特定の外部環境の下、受験競争の部分化、雇用の身分化（非正規雇用）、家族形成の不調形態によって3つのサブ

部局の末期を感じると共に、これが日本国の「日本型後退国家」第2期（「後退の加速」）¹の大学的な、人格によって担われた表現であることを痛感した。

教育・教育学の研究する役目をもった本部局は、特に「課題先進地＝北海道」に位置することもあり、「人口減少」時代における地方の縮退と学校の小規模化・統廃合、そして「日本型学校教育」（中等教育における受験競争中心主義）の限界への対応に焦点を合わせた教育（問題）に研究的に実践的に応答して行く責務がある。同時に、「日本型後退国家」期に入ってから教育における新自由主義的な政策の実施は、教員の労働環境を劇的に悪化させた。現在に至っては、大量の非正規を含めても、学校教員が定員不足に陥る状況にある。乱暴な総括が許される

システムのカップリングが不調になっていった。さらに、「軽武装・経済成長」戦略から、アメリカ合州国の軍事的な要請に應えるために従来は、「黒子的な役割」を果たしていた自民党システムが背景から、前景に浮上した。小泉改革以降である。政治制度改革を含めた包括的な制度改革を経て、強力な権力を集中した国家が姿を表した。しかながら同時に、人口減少に端的だが、経済成長も右肩下がりに変わった。「日本型後退国家」の名称の所以である。また、首相官邸への権力集中が進んだが、同時に大きな変化（災害、パンデミック等）に対応できない無能を露呈しているところに特徴がある。この無能性には、敗戦後の戦争責任をアメリカ合州国の軍事戦略の一翼を担うことによって免れることに遠因がある。言わば「責任逃れ」が「属国」（属州？）根性につながり国家戦略をアメリカ合州国に委任し、追従するだけで済ませ続けてきた。

なら、日本型の学校教育は質的にも量的にも崩壊局面にある。ところで、この著しい変化に教育学は対応できているのだろうか。筆者の問題意識はここにある。そのため、最も問題を抱える中等教育の変更の方向性を探究する研究を続けてきた。しかしながら、日本の「学術システム」としての教育学の対応は鈍いと断言して差し支えないと思う。

さらに深刻なのは、日本の教育システムを観察する任を負う「学術システム」である教育学（どんな出力をするにせよ）は、そこに所属している研究者に教育学へのアイデンティティをもった者が少ないところに特徴がある。自らの「専門」を教育学者と名取る研究者は極少数で、例えば「教育社会学（教育心理学 etc.でも良い）を専門としています」と名取る。このことを、英国を鏡として考えることが筆者の部局への貢献の最後の課題とした。

2. 三時眞貴子先生をお呼びするまで

この論題に入る前に本部局の「教育学」理解の状況について簡単な私的理解を書いておく²。第3回研究交流会では図を用いて説明した。第3回研究交流会の図表「教育学と教師教育の関係（教育

科学と実践的教育学の関係）」参照してほしい。

図1は、田中智志先生の整理による「教育学（教育諸科学）」の理解である。教育諸科学が境界（点線と波線で領域の明確度を表現。ちなみに教育学は波線で領域は明確ではない）をもった形で、「ミクロ-マクロ」軸と「学問志向-教職志向」軸で2次元的にプロット（分類）できるといえるものである。一般的な理解と言って良い。この次元構成における教育学（教育諸科学）の外側は社会学と心理学、そして医学である。

図2は、筆者が学生時代（この図を考え出したのは、さらにもっと昔のいわゆる「学部改革期」だと思う）の本部局の「教育学」理解である。多少の補足を付す。中心に位置する（予定=未定）は「北大教育学」である。ただし、「教育学」は「規範教育学」として否定の対象であったため、「北大教育学」は「教育科学」になるという理解であった。しかし、「今（当時）はない」（括弧内は筆者）。周辺にある個別科学の担い手（その時代の部局の若手教員）の研究の進展によって「滲みだしてきて、いずれ形成される」という未来の構想として説明されていた。しかし残念ながら、構想は構想止まりであった。何も滲みだすことはなかった。さらに、この個別科学の「ドーナッツ」（「五円玉」という呼び名もあった）の接着力も共同研究の終焉と共に喪（「教育学」）。

² 本部局の教育学に関する理解には括弧をつける

失し、「専門分化」の遠心力の強化に伴い、千切れて個別化・分離していった。それが現在の本部署の「教育学」である³。

ここまでをまとめるなら、図1を前提にした上で「教育学」を構築することを考えるなら、本部署が考えた方法論＝共同研究とその終焉後の「専門分化」は必然的な展開であると考えられる。

ところでちょうど本年度（2023年）に邦訳されたマッカロック・コーワンの『イギリス教育学の社会史——学問としてのあり方をめぐる葛藤』（昭和堂2023年）は、本部署が自らの在り方を直接省みることをしなくなつて30年後であっても、新たな形で考え始めることにチャレンジするために格好の書だと思えた⁴。また、監訳者の三時眞貴子先生の「おわりに」も秀逸で、適任者だと考えた次第である。しかも、一面識もない筆者のメールに即断で快諾いただけた。このこと

は、僥倖でいくら感謝してもきれない。

3. 準備過程において考えたこと

『イギリス教育学の社会史——学問としてのあり方をめぐる葛藤』はイギリスの教育学の歴史を多面的に、当事者のインタビューも交えて考察したもので、全面的な評価は筆者の手に余ることはすぐに分かった。そのため、学術システムとしての教育学の外部環境の主なものとして、教員養成と教育問題との関係で逆説的にイギリスの教育学の展開を理解するような第3回研究交流会にしようと考えた。

筆者の検討結果は第3回研究交流会のレジュメを参照していただきたい。内容は一部を除き割愛する（除いた部分は4で後述）。

³ この図式的な比喩の「ドーナッツ」は共同研究を、すなわち先取りするマッカロック・コーワンでは教育学が「アカデミック・リスpekタビリティ」を獲得するための方法論として採用した「学際プロジェクト」と「協同」と同様であるように思える。

⁴ 「30年後」というのは筆者の肌感覚である。本部署がソビエト教育学の影響を強く受けていたことは良く知られた事実であるが、「ソ連邦崩壊」が研究に与えた影響があったのではないかと思考する。これについても総括が行われず、なし崩し的に進行したため、私的にはもったいなかったと考えている。例えば、「政治体制の大

変動と教育」や「教育とイデオロギー」というような課題が直ちに思いつく。さらに、本部署が歴史としてもっていた大学紛争時の「学部改革」とその遺産として「運営協議会」制度等を失ったことも、それ以前の部署の研究構想をお蔵入りにすることに寄与したことは間違いないと思う。後者は事実的に部局便覧の記述からも「黒歴史」として削除されていることに表れている。心理的機制でいう「否認」である。この「否認」の反動が、その後の部署の研究構想の完全な自由化、さらに言えば方針をもつことを考えることすら忌避すること、根っからの「議論嫌い」に結びついたと考えている。

筆者が『イギリス教育学の社会史——学問としてのあり方をめぐる葛藤』読んで強く感じたのは、イギリスの教育学の展開が「アカデミック・リスペクタビリティ」（勝手な意識がゆるされるなら、「教育学も学術として尊敬されたい欲望」）によって駆動している（支配されている）という面白さである。この背景にあるのは、言うまでもなく階級社会英国の学問中産階級の「リスペクタビリティ」を巡る闘争である。そして教育学は、英国義務教育の水準の低さとそれと対になる教員養成の脆弱さのため「リスペクタビリティ」資源に乏しい。

それに輪をかけて教育概念（教育を出来事として理解する在り方）が、ポストモダン教育学の影響を受けてないらしいことである。教育対象に「他者」概念が使用されていない。ポストモダン教育学では、教育は「他者」に対する働きかけと定義され、「他者」概念によって偶有的なものとなる。この偶有性に対応するため教師は専門職として存在するしかない。しかし、その理解もない。「教えれば学ぶ」的な昔風の大雑把さで、これが教職の高度化に関する教育学の問題意識も削いでいる。

しかしそれでも、政治の影響（保守党—労働党の政権交代）は教育政策を通して教育学にも大きな影響を与えるが、ご存じの通りの英国教育である。中等教育

レベルのパブリックスクールと世界に冠たる大学（世界中からハイ・タレントを集める）というエリート教育（これはイギリスの産業構造に対応している）で大成功している。もはや産業構造が製造業に基礎を置かないため労働者階級の教育には道徳教育（少しましな「シティズンシップ教育」）がしっかりしていれば「コスト」は低いほど良い⁵。こんな教育を研究する者たちが「リスペクタビリティ」を得るためには、親学問（心理学、社会学等）の七光を借りるしかない。また、学際研究も協同研究も労力がかかり、その成果は限定的であった。

筆者のマッカロック・コーワンはそれ故に、イギリス教育学の展望は明るくないと断言するのである。

英国教育学と本学の「教育学」を比較して共通するのは、教育学本体（中心？）の空洞化と個別科学への解体という展開である。筆者の印象は異なるが「アカデミック・リスペクタビリティ」への希求は、本部局でも「リスペクト」されたい研究者にとっては近いものがあるのかもしれない。ただし、教育学をどのような学問として理解するのかという点において両国には違いもあるように思う。それは主に2つある。

第1に、日本は製造業国家であった時期が英国よりも遅くまで続き、それゆえ労働者教育（義務教育+任意教育だが実

い国際競争力をもつ。

⁵ サービス業、金融・保険業が強力である。製造業では医薬品業、軍需産業・航空宇宙産業が強

質的には義務教育と同じ意味をもった高校教育)への国家的・産業界的な要望は高かったと考えられる(勤勉で「カイゼン」が行える)。それゆえ、教育学はそれなりに国家によって期待されていた。この影響である。しかしそれも、新自由主義的な教育政策により転換し、教育を「コスト」であるとする発想になってからは教育への投資意欲は大きく減退している。この減退は、現在の困難な教育に教員への無賃労働(献身)で何とかしようとしている「体たらく」からも理解可能である。すなわち、日本の教育学の「アカデミック・リスpekタビリイ」は、教育政策が転換するまでは日本資本主義の成功によって下支えされていたと考えられる。

第2に、日本の教育学は新しい胎動が始まっている。それは三時先生もご紹介されていたが、若手研究者が主導する『教育学年報』の再始動であり、教育学の学的構成を図1のような2次元的領域区画的な発想から解放する試みである。比喩的に述べるなら、3次元的に理解する試みである。図1の基層に「実践的教育学」を置く立体として理解し、そこに往還の関係があると理解する構想である。前述した第3回研究会の図表群の「図3~5」がそれにあたると筆者は考える。

図3はW.ブレツィンカの教育学構想(『教育学から教育科学へ——教育のメタ理論』玉川大学出版部1990年)を、解

釈し直した広田照幸先生の教育学を理解する構想である。この構想の胆は「学」を領域概念ではなく「知」の性格ととらえ直し、教育科学の「知」と実践的教育学の「知」の相補的構成として教育学は理解できるというものである。例えば、古くなるが佐藤学氏の『教育方法学』(岩波書店1996年)は相補的構成の格好のテキストである。

また図4は下司晶氏の「理論⇔実践図式に基づく教育哲学のモデル」である。このモデルに立つと教育哲学という領域においても、「モデル1=理論(テキスト)」は、学の記述においても、教育実践(講義)においても「モデル2=実践(パフォーマンス)」をもつ。「理論(テキスト)」と「実践(パフォーマンス)」は相補的であるしかない。

図5は高野和子先生の「教師教育」と教育学研究の関連の理解である。当初の「教師教育—教育学(の)教育—教育学研究」(「の」は筆者が加筆)という連関の理解に、後から「教師教育—教師教育(の)研究—教育学研究」(「の」は同前)という連関の理解が追加された。この2つのハブ(「教育学教育」と「教師教育研究」)によって、「教師教育」と「教育学研究」は相補性を獲得することができる。教師教育と教育学研究は遊離せずに済むわけである。このような発想は、マッカロック・コーワンが記述した英国教育学の展開には全く見られなかった。例えば、大学を念頭に考えると「○○研

究」は「〇〇研究教育」として実践（講義・演習）されるという当たり前のことが自覚的に追求されていない。すなわち、「〇〇研究教育」研究の水準が存在しない。ここが問題になる。

4. 研究交流会を終えて考えたこと

第3・4回の研究交流会を終えて痛感したのは、日本の大学教員の置かれた窮状である。

これは筆者の仮説になるが、英国の教育学研究者が自分の研究をより（親学問に依拠する）専門分化に走る論理と、日本の教育学系大学教員が自分の研究をより「専門化」させる論理は違っていると思う。大学の在り方の差異や労働問題として理解する必要がある。英国の大学教員の労働環境は、日本よりも圧倒的に良いだろうと考える。

この理解の補助線は、研究を取り巻く環境と研究による環境の観察の制約の両方から考える必要がある。基幹的な国立大学（法人）であっても、法人化以降は人的・時間的制約により研究それ自身が

「やせ衰えた」ことは言うまでもないだろう。研究それ自身をより「狭い」観察からなる「専門領域」に止めておく必然性がある。例えば、研究的視野という点で、教育現場（学校等）の状況や、地域的な差異、日本国全体の教育の現状や、世界の教育に関する理解は断念するしかない。研究の基礎的理解を拡張して構想するためには、基盤理論の水準をメタ化し、哲学まで含めた自省が迫られる。これには認識的負荷も大きい。それを可能にする理論的な探索は、限定された人的リソースを省みるなら放棄せざるを得ない。さらに大学教員は教育実践も行うが、自らを教員として自認しない（弱い）ことによって、教育実践から迫られる教育とその教育研究（学生の学習ニーズに応えることや自らの実践的教育学の高度化）への要請も制限するしかない。

このような言わば教育・研究リソースが限定された中での、個人化された「働き方改革」の追求は、ともすれば環境から要請される研究・教育の負荷を小さくする「エコノミー」を常時作動させなければならぬ圧力となる。これが大学教員の研究の過剰「専門化」を誘発しているのではないだろうか⁶。

⁶しかしながら、これは小学校から高校の教員労働も同様である。もはや常識の部類に入ると思うが、学校教員の多くは非人間的な労働量が要求される状況で自己の任務を限定して対応するしかなくなっている。教師の専門職性の一部である「献身性」も限度（忍耐）を越えている。子ども・青年を扱う不確実性を抱える教育の場

において、この任務の限定は様々な問題を生む。しかしもはや「知ったことではない」。このことを通して、教師は教員となり、この教員も単純労働者（言われたことをやるだけ）のメンタリティに近づき、職務の脱専門化は主体的に進行する。最新の教育テクノロジーの導入もそれを誘引する。仮に保護者が良い教育が受けた

しかし、「専門化」の論理に違いはあっても、結果は余り変わらない。教育学は2つに分離するしかない。ひとつは教育に関心のない「専門」研究の集合体である。もうひとつは教育に直対応の「教職大学院」で目指されるような哲学、思想、科学的根拠なき技術（know-how）から構成される「教授学」である。

現在の教育が抱える課題の困難性は、大きな日本社会の転換（筆者の見立てでは「日本型後退国家」第2期：後退の加速）、がもたらしているものである。教育における、教育を通じた身分化が進行し、それが日本社会全体の身分社会化の基礎をなす。それに棹さすのか、抗うのか。英国は義務教育に期待していないが故に、教育学研究者は「アカデミック・リスpekタビリティ」の獲得に奔走することになった。日本の場合はどうか。教育学を探究することは未だに意味をもつのか。

東京オリンピックや大阪万博、教育分野では「Society 5.0」に連なる技術万能主義。このような夢幻を、この災害の多い、それでいて社会が連続的に後退するという近代社会では体験したことのない時代で貪ることはどこまで可能か。若者の未来を掛け金にした社会実験が行われ

いなら、もはや日本においても義務教育に期待するのは間違いである。お金をかけて、それなりの学校に行けば良いのだ。このような意味で、英国の教育は日本の未来の教育を先取りしていると言えるかもしれない。教育による身分（階級）化が国家の手によって進められる。こ

ている。教育学という未来に関わる教育・研究を生業とする私たちは何をすべきだろうか。

図1のように研究を2次的に把握するならば、教育学に現代的課題に対応できるような深化を促す方法論として共同研究、親学問への遡及、専門分化では成功を見込めない。広田照幸先生の理解を借りるなら、教育科学と実践的教育学の「知」の往還の自覚化と、特に実践的教育レベルでの交流の必要が、教育学固有の方法論になる。そして、「大学教育」研究は私たちの教育学研究の固有の、しかも各人に有縁の現場の研究である。

ところで、近年の部局で深刻だと考えたのは、学部カリキュラムの議論を数年かけても進めることができなかつたという事実である。広田照幸先生の実践的教育学の任務の理解を補助線として援用して問題点を指摘してみたい⁷。実践的教育学は、①教育目標に関する問題設定、②教育の方法と組織形態に関する理論、③被教育者についての理論、から構成される。これが大学教育用に変形されることは当然としても、残念ながらひとつをとっても、議論できていなかったように思えた。これは、各教員のに①～③が自覚化され基礎にあつてこそ、部局レベル

のような意味で、新自由主義は「国民国家」を解体する。現在の日本国はもはや「国民教育」に意欲がない。

⁷ 広田照幸、2009年、『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店。33～37頁参照。

の議論が可能になる。すなわち、学部カリキュラムの議論が進まないのは、学部教育を議論する体力を喪失し、教育負担に関する技術的な解決にしか解答を見出せなかったことを物語る。学部カリキュラムの議論ができない教育学部とは、一体何なのか、なぜなのか。このことは重要な研究課題ではなからうか。

以上の考察から、教育学部における研究の展開は必然的に大学教育、とりわけ教育学教育の展開と手を携えて進められるしかないと考える。

高野和子先生の比喻を借りるなら、教育学部においては個別科学研究の協同の必要性もあるが、同時に教育学教育、心理学的研究教育、社会科学研究教育等の教育の協同と探究が必要である。各教員の内的な研究と教育の往還の自覚化とその協同と探究が必要である。

研究交流会を終えて

三時眞貴子（広島大学）

1. はじめに

浅川先生にお声がけいただき、12月22日（金）に開催された北大研究交流会で「日本の教育学のこれからを考えるー『イギリス教育学の社会史』を手掛かり

にー」というかなり大風呂敷を広げたタイトルでお話をさせていただいた。といっても副題にある通り、私が複数名とともに翻訳した19世紀から現代に至るまでのイギリスにおける教育学の展開を歴史的に紐解いた、G.マッカロック、S.コーワン著、小川佳万、三時眞貴子監訳『イギリス教育学の社会史ー学問としての在り方をめぐる葛藤ー』昭和堂、2023年の内容（これが浅川先生をして私に研究交流会での報告を依頼されるきっかけとなった）を広島大学での私自身の経験と照らし合わせながら、日本の教育学のこれからを考えてみようという、まさに自分の身に降りかかっている状況から思考するという限定的な報告となった。

まずは当日、私がお話ししたことを記録として残す意味で、当日の報告内容を記載し、最後に研究交流会を終えて考えたことについてまとめたい。

2. 報告内容

（1）問題意識

本報告の目的は、イギリスの大学(学問の世界)における教育学の歴史的発展と広島大学の教育学系部局の歩みをもとに考えたことを問題提起として示し、教育学の学問としてのあり方と教育学系部局のこれからを考えることである。まずは、内容に入る前に、今回の報告の前提となる問題意識を説明したい。私自身は教育学の基礎系研究者であるが、今回の

話は教育学全体を枠組みとしている。そしてその問題意識は、下司晶らが教育学年報を再始動することを宣言した『教育学年報 11 教育研究のニューチャプター』の問題意識とも重なっている。

再始動した年報は、実際の教育や教育政策が国際的・社会的文脈の影響抜きには存在しえない状況であり、隣接分野との密接な連関が必須という点は先の年報と同じスタンスではあるものの、教育学以外の分野の研究者たちが教育について積極的に議論し始めている状況の中で、教育学の存在意義が揺らいでいるという課題を抱えているとしている。とくに教員養成においても学問としての教育学研究の有効性が疑問視され、実践的な課題を速やかに解決するための技術的な知を求め動きが目立つ中で、今一度教育学とはどういう学問であるのかを考える必要性を訴えている。そのために、多様な専門分野（すなわち方法論）を有する研究者が集い、教育を対象に対話しながら研究することで、教育学研究としての輪郭やアイデンティティが動的に確認されること、さらに専門性を鍛えなおしつつ、教育と教育研究外部の言説空間にも働きかけることを目指すと述べている。この再始動した年報の問題意識と決意表明を踏まえて、今回、我々が考えるべき問いとして次の二つがあるのではないかと考えた。

一つ目は、教育学をまとまりとして考えることは可能なのか、という点であ

る。すなわち多様な方法論的アプローチを持つ専門分野を持つ研究者が異なるアイデンティティを持ちながら研究を行っている状況で、教育学を繋ぐものは何なのか、という問いである。この点は、教育学のなかにも、それぞれの専門分野に特化した研究と、さまざまな専門分野の研究者が集って行う学際的研究があるが、これらをどのように教育学として考えていけばいいのか、という問題にもつながる。

二つ目は教育学の学問としての在り方を考えるにあたって、教員養成と教育学の関係をどのように考えていけばいいのか、という問いである。教育学の輪郭を考えるにあたって、世界各国で教育学の出発点となった教員養成の問題を抜きに考えることはできないと考えている。教員養成は学問としての教育学にとって必要なのか、すなわちこの二つを切り分けることはできるのか、あるいは切り分けた方がいいのか、良くないのか、特に大学という組織を軸に考える際に、一つの部局で異なる二つの方向性をミッションとしてどのように考えていけばいいのかという問題である。

(2) イギリス教育学の歴史展開

イギリスの教育学の歴史は 19 世紀初頭に教員養成が開始されたことから始まる。こうした教員養成主体から学問としての教育学が発出したことを、アメリカでもイギリスでも、学問の世界において

教育学部と教育学科の地位が低いこと
の理由と捉え、これを乗り越えようとする
主張が相次いだことは、先行研究でも指
摘されているとおりである。イギリスに
おいては、教育学の学問的地位を確立す
るために、教員養成カレッジとは別に、
大学の中に教育学教授職を設け、学位コ
ースを伴う教育学科や教育学部を設置す
るなどして、両者の切り離しを図った。
教員養成カレッジは、その後、紆余曲折
を経て1992年にポリテクニクなどの
高等教育機関を大学に一元化する政策の
中で、大学に昇格することになったこと
で、教員養成が再び大学の中に入ってく
ることとなった。

とはいうものの、大学が教員養成の主
体となったかといえばそうではなく、教
員養成・研修・教師資格の統括を行った
のは第三者機関であり、大学は教師資格
を得るための学部の3年間のコースか、
大学院の一年間のコースを提供するとい
う形で教員養成に従事することになっ
た。教育実習などはその第三者機関が学
校と連携して行うという形になってお
り、学校重視型の教員養成という方向性
が続いている中で、学校での実習期間も
長期に渡っている。その意味で、日本と
は大学の教員養成へのかかわり方が異な
るとはいえ、大学で提供するコースの中
では、学問的なことではなく、むしろ実
践的なことを教える必要があるという圧
力は、日本と同様に高まっており、教師
を目指す学生に対する大学教育の在り方

については、現在も模索しているという
状況が続いている。

イギリスにおいて、教員養成主体から
脱却し、学問としての教育学を模索する
動きは、20世紀初頭にはすでにみられる
ようになっていた。先に述べた通り、教
育学を教員養成カレッジと切り離して、
大学における教育学を心理学、歴史学、
哲学、社会学等の基礎学問に基づく研究
としてその正当性を主張する立場をとっ
たのである。イギリスでは20世紀初頭
に誕生した教育学教授の多くが心理学を
学んだ研究者だったが、1930年にロン
ドンの教員養成カレッジがロンドン大学
教育学研究所(IOE)に再編されて以降は、
社会学を中心とする研究活動が活発化す
る。初代所長のナンはIOEが「教育学の
要」となるために、これまでの教員養成
に重きを置く態度を乗り越えるべきと主
張し、「学問としての教育学」を重視し、
教育社会学の構築に重要な役割を果たし
た。さらに、IOEは大英帝国のネットワ
ークを用いて、教育学の国際化にも貢献
することになるが、国際化のためにも最
先端の研究を発展させることのできる歴
史学、哲学、社会学等の学問分野に基づ
く専門家が重要という根拠で、基礎学問
に基づく専門家を教育学の教員として配
置した。

1960年代になると、教育学の組織化が
進んだ。すなわち専門学会を立ち上げ、
教育哲学や教育史、高等教育など、専門
学会が次々と組織され、学会誌が発行さ

れるとともに、カリキュラム研究ジャーナルや教育政策ジャーナルなどの専門誌も登場した。1974年には教育学全体を統括することを掲げて英国教育研究協会が設置されるが、この学会は、公教育および高等教育の拡張に伴う教育に対する政府補助金や各財団からの補助金の増加をうけて、全国的な調査プロジェクトを実施するようになった。

1963年の教育省調査報告書、通称ニューサム報告書と、高等教育に関するロビンズ報告書において、政策現場における教育行政政策の重要性が主張されたように、この公教育および高等教育への社会的関心の高まりを受けて、教育行政研究への注目が高まった。一方で、当初、IOEでの教育行政のポストに就いたのは、教育行政の経験を持つ行政官であり、これを学問としてどのように作り上げていくかが大きな課題とされた。現実の教育政策に対して教育学がどのように貢献できるのかが極めて重要な社会的課題であるとして、教育行政学が新たな研究開発領域として重要視されていくことになり、その担当者にはどのような人物がふさわしいのかが活発に議論されたのである。さらに教育政策に対してだけでなく、教育現場からも教育学に対して強い要望が出されるようになり、これに応える過程の中で学際的研究への指向も現れた。

こうした流れを受けて、カリキュラム研究やカルチュラルスタディーズに触発

された文化研究が、大きな潮流として活発に展開されたが、カリキュラム研究では学際的な研究を志向しつつも、結果として各専門分野の第一人者が集って共同研究を促進するという形が主流であり、学際的というよりも総合的な共同研究の動きへと帰結することになった。また、カルチュラルスタディーズや社会学においては、さまざまなテーマに基づいて活発な研究が展開されることで、結果として組織の断片化へとつながった。また専門分野ごとの国際学会の設置も行われるようになり、国際的な蝸壺化といえる状況を生み出していった。

こうして基礎学問に基づく教育学研究だけではなく、学際的な研究の方向性が模索され、実際に展開されたが、これが教育学をまとめあげる一つのディシプリンとなることはなかった。また多くの専門分野を有する教育学部や教育学科は存在していたが、既存の学問の方法論や概念を変革し、再構築して一つの研究組織となる試みは、イギリスにおいては失敗したとマッカロックは結論付けている。

教育学内部のこうした動きとは別に、社会からの圧力もまた、教育学の在り方に大きな影響を与えた。補助金と結びついた研究評価によって、現実の教育への貢献度を数値化することが求められるようになり、結果として研究ではなく教育調査に対する補助金を得るような動きが活発化した。一方で、直接的に実践に貢献できる調査や研究にのみ補助金を使う

べきだという主張もなされ、基礎的な研究への資金投入に疑問視するような見解も散見されるようになった。

こうしたイギリス教育学の展開を描きつつ、最終的にマッカロックは、21世紀には、教育学が「具体的で多様でありながら、なおかつ統一された全体となる」という理想を描く余地はあるのかと問題提起しつつ、論を閉じている。

以上述べてきたように、教育学は、教員養成と切り離し、既存の学問の正統性を借りて、学問的地位を確保しようとしてきたが、その後の教育実践・政策への関心の高まりから、「実践に役に立たない」として強い批判を受けることとなった。すなわち学問的であることを求めて教員養成と切り離してきたがゆえに、その社会的意義が問われる状況になってしまったのである。

一方で、学問的であろうとして、哲学や歴史、心理学や社会学といった既存の専門分野の方法論に拠って立つ研究領域として自らを位置付けていた時代を経て、人文社会科学全体の学際性への風潮に教育学も影響を受けつつ、「学際性」を志向しながら一つの統一体となろうと模索してきたが、いまだ一つのディシプリンを持つにはいたっていない。

とはいうものの、学際性への志向は、専門性と対立するものではなく、むしろ専門分野に特化した人材が集うことで、総合的、共同的な新しい研究プロジェクトが推進されるという実例をイギリス教

育学の研究者たちは示してきた。現在のイギリスでは、教育学は13の学問分野に基づく研究であると定義されており、こうした専門性を持ちながら教育という事象を研究するのが教育学であるという理解に至っている。

(3) 広島大学の教育学の現状

以上のイギリス教育学の社会史の知見を踏まえて、広島大学の現状と絡めて、日本における教育学のこれからについていくつか考えたことを述べていく。

日本の教育学もまた、イギリスと同様、明治期に教員養成を国家政策として始めることと結びついて展開していったことは良く知られているとおりである。日本の教員養成は各地に設置された師範学校の系譜、東京・広島・奈良など、いくつかの地で開設された高等師範学校から文理科大学へと向かった系譜、そしてそれとは別に登場してきた帝国大学に設置された教育学部・教育学科という三つの系譜をもとにしたグラデーションが今も存在している。

広島大学はその中でも、師範学校系の流れをくむ学校教育学部と、高等師範学校から文理科大学へと至る系譜に属する教育学部の二つを備えた総合大学として誕生した。その後、2000年に大学再編と教員養成課程入学5000人削減の波のなか、二つの学部・研究科が統合されることになった。その際、教員養成を軸に

展開してきた学校教育学部と、人間を総合的に研究する学問としての教育学研究への志向を持つ教育学部（旧）を統合することは、社会からの教員養成・教師教育・学校現場に対する要望に応えつつ、理論と実践の統合による教育諸科学研究を行う教育学の拠点として、新しい教育学部・教育学研究科を創り出していこうとする新たな挑戦であると主張された。

それから20年後、今度は大学全体を4研究科に再編するという構想が持ち上がり、文系の5研究科を統合し、人間社会科学研究科となり、現在に至る。教育学系は心理学を除いて、教育科学専攻となり、かろうじてまとまりを残してはいるものの、人文社会科学系学問の一つとして位置づけられることで、大学内部のポリティクスの中では、他の文系学問領域と共に、容赦ない圧力の下にさらされる状況になっている。一方で、学部はそのまま現存しているため、教育学としてのまとまりは学部を中心に考えることになっている。

2000年に学校教育学部と教育学部が統合して以降、20数年にわたって広大な教育学系では、理論と実践の融合を掲げてきた。それまでは両者はほぼほぼ手を取り合うことはなく、むしろ教員も学生も別の方向性を向いていたと聞き及んでいるが、2000年の統合はこの分離状態から、どのようにして一つの教育学部・教育学研究科としてまとまっていくかが問われることになった。特に旧学校教育学

部には博士学位コースがなかったが、統合することですべての有資格教員が博士学位の指導に従事するようになった。

この統合で特に問題となったのは、学校教育学部と旧教育学部の教員が教科ごとにまとまることになり、教員数でも学生数でももっとも多い人数を抱えることとなった教科教育学が、実践の学でありながら、どのようにして学問として、すなわち博士学位の質の担保をしていくかという課題であった。また、各教科の背後には内容学に関わる学問領域があり、それとは異なる教科教育学として、それぞれの学問領域とどのような関係を切り結ぶのかも課題となった。

ここからはかなり体験的で恣意的な意見になるが、教科教育学だけではなく、私の所属する教育学講座においても理論と実践をどのように考えていくのかは大きな問題となった。その最前線に立っていたのは教育方法学であり、既存の親学問を持たない教育方法学の「学問的脆弱性」をどう乗り越えていくかが課題として浮上した。というのも広島大学では、史哲と社会学が基礎系を形成し、教育行財政研究室から教育経営学と比較教育学が分岐し、社会教育学も含めて行政・制度系の諸研究室を構成した一方で、教育方法学や幼児教育学は実践をフィールドにしていたがために、博士学位として認めてもらうためにはより学問的であることを主張せねばならず、理論的枠組みや

方法論の精度を上げることが特に求められたからである。

とはいえ、少なくとも 30 年ほど前までは、学問として認められやすい領域と、学問として認めてもらうためにかなり苦勞していた領域が明確に分かれていると経験から感じていたが、最近はかなり状況が変わってきている。すなわち古い学問観が相対化され、社会学の質的研究アプローチの展開を基盤にして、実践をフィールドにした研究もまた、新たな研究枠組みとして認められてきていることや、日本の授業研究を「レッスン・スタディ」として海外発信し、日本発の研究潮流として海外でも認められるようになり、教育学の中でももっとも活発かつ重要な研究領域として位置づいている。

こうした教育学の各領域に対する考え方が変化する中で、とりわけ三つの点からの相対化が進んでいると感じる。

一つ目が教育学は基本となる親学問を持つ研究領域であり、専門分野ごとの研究こそが学問として正当性を持っているという考え方を相対化する動きである。最近では、多様な研究方法から多角的に検討する学際的な共同研究が重視されてきており、その流れで文化や社会を質的に研究するアプローチもかなり探究され、その正当性が認められてきていると感じる。とはいえ、やはりイギリスと同様、学際的な方法論のような何か一つのまとまりをもつものというよりは、専門性を持つ研究者が集って総合的な研究を

行う方向性になっている。すなわち、専門分野ごとの区分を否定するのではなく、専門性の延長線上に学際的な研究があるという理解が妥当だろう。そのためこれを「学際的」と呼ぶべきか「総合的」と呼ぶべきかは、『イギリス教育学の社会史』を翻訳した者としては悩むところであるが、広くは学際的研究として捉えられていると思われる。

二つ目は、実践知と学問知は違うという知識体系理解から脱却し、実践知をどのようにして学問知の中に蓄積していくかが問われるようになってきていることである。

三つ目は、蓋然性をめぐる解釈に関わるものであり、定量的蓋然性だけではなく、ナラティブなどに基づく非定量的なものももっともらしさにも注目が集まっており、個別研究から一般化や規則性を浮かび上がらせるとか、一つのケーススタディとして代表性を問題にするようなアプローチから、主体や当事者性という言葉と共に、個々の物語や経験、感情そのものをそのまま掬い上げる研究に注目が集まっていると感じる。私自身が歴史の中に生きていた人々の「生存／生きること」を問うことを研究課題に据えているから特に感じているのかもしれないが、この変化は、集団として人間が社会生活を営むという文脈からではなく、個々の人々の生きることを問う学問としての教育学を志向する研究が増えてきたからではないかと受け止めている。

(3) 問題提起

以上を踏まえて、問題意識のところで述べた二つの問いについて最後に意見を述べる。一つ目の問いは教育学をまとまりとして考えることは可能なのかというものであった。結論からいえば、教育学を一つのディシプリンとしてではなく、教育を研究対象とする領域と考えることでまとまりとして捉えることが出来るのではないかと考えている。これは新しい『年報』が打ち出している方向性と同じである。その際に問題となる専門性と学際性の関係だが、やはり、専門分野に特化した研究も専門分野に基づいて共同で行う学際的な研究もどちらも必要だと思う。学際的な研究を支えるのは専門分野における質の高い研究成果であり、専門分野と学際的な研究は共存しようというか、むしろ学際的研究のためには専門分野が必要不可欠な状況だと考えるのが妥当であろう。共同研究がもてはやされる時代ではあるが、それぞれの地道な専門領域に置ける個人研究を深めていくことがまずは大事なのではないだろうか。

この点を踏まえて、実践的な課題から出てきた学際的な研究領域（教育政策、カリキュラム、高等教育など）への需要が高まっている現在、学際的な研究への志向と学問としての専門性が支え合うことで「教育学」の総体を形成できるのではないかと考えている。すべてを実践的な課題解決のための研究にしてしまっ

は意味がなく、基礎的学問に根差した研究の蓄積を行う研究者と、それを基盤に学際的・応用的研究を行う研究者の両方が必要なのではないだろうか。

これに関連して、学際的な共同研究、大学・大学院教育における学際的な態度の涵養は可能であるが、「学際的な力を持つ研究者養成」は不可能なのではないかと思う。研究者養成においても、学生が国際的な共同研究に従事する力を育成することが求められているが、そもそも学際性とは研究者の志向・態度であって、専門性ではない。養成段階で共同研究を経験することでそのノウハウは蓄積できても、それを研究力とはまた別のものなのではないかと思う。

二つ目の問いは、教育学の学問としての在り方を考えるにあたって、教員養成と教育学の関係をどのように考えていくことが可能なのかという問いであった。教育学の歴史を振り返ると、教員養成が存在する限り、教員養成を学問としての教育学と切り離すことは不可能ではないが、不自然なのではないかと思う。教員養成だけでなく、教育現場や教育政策は教育学の理論を実践する場だと考えている。教育が「生きること」と結びついているならば、理論と実践の往還こそが教育学を生きた学問にする営みなのではないだろうか。

もちろんこれも、総体としての教育学がそのような姿になればいいと思っているということであり、すべての研究者に

理論と実践の往還をすることを求めるのではなく、研究／実践から理論を創り出す研究者とそれを実践に移す実践者とが互いに開かれていることが大事なのではないかと考える。

これを組織あるいは部局として考えると、一つの部局の目標を一つに絞る必要はないのではないかと考える。多彩な人材をそろえることのできる部局であるのなら、その強みを生かし、複数の目標を立てて、複合的に目標を達成することで相互の連関が生まれるだろう。

もちろん、定員の少ない部局であれば、目標を絞ることも必要かもしれない。いずれにしても、日本全体で教育学が社会的役割を果たしていくという方向性を模索することが大事なのではないだろうか。

さらにいえば、すべての大学で必ずしも目的に教員養成を入れる必要はないとも思う。教育学に対する社会的要請の展開を考えると、現時点で実践への即時的な有効策を生まない教育学への批判は強い。しかしながら実践の場は、教員養成だけではなく、また学校に限ったことでもない。家庭や社会のなかのあらゆる人が育つプロセスに関わることを教育と捉えるのならば、実践の場は無数にある。こうした理解こそが、これまでの教育学が研究を積み重ねることによって獲得してきた知見ではないだろうか。そのどれかの現場に対して理論と実践の往還が行われるならば、それは教育学として社会的責任を果たしていると言えるのではないかと

思う。この意味で改めて今、「教育とは何か」という教育学の根源的な命題が問われているのではないかと感じている。

3. おわりに

研究交流会にて多くの先生方、学生さんから質問やコメントをいただいた。これを受けて、感じたことを最後にまとめておきたい。

議論を通して最も頭を巡らせたのは、日本とイギリスでは教育学の歴史的展開や社会・政治からの圧力の受け方などが確かに似ていると思う一方で、学問への信頼感／大学の社会的地位といった面では全く異なっているという点である。イギリスに限らずヨーロッパにおけるギリシャ語やラテン語といった古典語を核とした人文学が、政治や宗教に与えた影響の大きさを考えれば明らかであるが、長きにわたって人文学はまさに「実用の学」として君臨し、かつだからこそ「教養」とみなされていたのであり、そうした知識を持っていることがすなわち大きな「力」を持っていることであると捉えられたのだろうと思う。18世紀以降、人文学に近代語や近代史などの新しい領域が入ってくる際に、すなわちそうした新しい知識に「価値」が見出されて大学でもそうした領域の学位コースが作られていく流れが生み出された際、研究者たちが行わなければならなかったのは、そうした領域に社会的価値があること、学問と考えるにふさわしいことを示すことで

あった。何をもち「学問にふさわしい」とするかは時代によって異なるが、当時、ちょうどまさに自然哲学から分化した諸領域が近代科学として展開しているとする時期であったこともあって、乱暴に言えば客観的＝科学的とされるロジックを使ってその正当性を主張しなければならなくなっていたことが、教育学をして、「科学性」に裏打ちされた知識の集合体であることを示す必要に駆られたのだと考えている。教育学が歴史学や哲学を親学問とすることで、自身の学問の正当性／正統性を主張しようとした時には、親学問である歴史学や哲学も近代科学による学問としての揺らぎの真ただ中にいたのであり、新たに登場してきた心理学や社会学はまさにそうした「科学的」な正当性を主張しながら学問としての基盤を作っていたのである。

学問の展開を考える際に、この時代性というものはおそらくとても重要な視点であろう。残念ながら『イギリス教育学の社会史』の中で第二次世界大戦と戦後および冷戦の枠組みがどれほどのインパクトを教育学という学問に与えたかという分析はほとんどなかったが、現実世界に実践の場を持つ教育学がそうした時代状況の影響を全く受けなかったとは考えにくい。戦後の政治状況が教育に与えた影響ではなく、教育学という学問の在り方にどのような影響を与えたのか、そしてそれが教育行政・政策や学校現場、あるいは家庭などの実践の場にどのような影

響を与えたのか、これについては今後の課題にしたい。

研究交流会で刺激されたもう一つの論点は、学校／公教育以外の教育や学びを研究することが、教育学という学問の中でどのような意味を持つかということである。交流会の場でも議論になったように、社会の安定や福祉国家体制について考える際に、社会的排除の問題は欠かせない喫緊の課題である。政治的にも、貧困や移民、さまざまなマイノリティの問題は極めて重要な政策課題となっている。その流れのなかで学校内部だけではなく、多様な教育機会をどのように保障していくかが問われている。一方で、教育は学校だけの問題ではなく、もっと幅広い概念であることは多くの人に諒解されているとしても、教育学の中心に公教育や学校を置くという発想自体は存在し続けている。先の社会的排除の問題も、多様な教育機会の場の必要性が主張されながらも、最終的にはいかにして彼らを公教育に包摂していくかを問う研究も多い。こうした実践＝学校あるいは教育行政・政策という枠組みもまた、一面的なものであり、学校や公教育以外の実践の場をもっともっと開拓する必要があると改めて感じた。

同時に、「教員養成」の枠組みも公教育を担う教師だけではない、さまざまな「教育実践を担う人材」に拡げていく方向性もあり得る。これは裏を返せば、教育学の出発点となった、国民国家形成の

手段としての公教育を支える教員を養成する「教員養成」をどのように位置づけなおすかという問題であり、それはまた教育学の学問としての在り方を組み替えていく可能性も秘めているのではないだろうか。

ここからは少し突飛な発想かもしれないが、個人的には、今後、現実的にはそうでないにしても、理念上はすべての人が「親」となることが前提とされていた社会から、不妊治療の技術が向上する一方で、子どもを生まないという選択を多くの人々がとる社会へと移行することで、親になることが「特別な選択」となるならば、親を教育者とみなして体系的に養成するようなコースが大学に作られるような未来を描くことは妥当なのだろうかということを考えていた。親教育は様々なレベルで単発的あるいは短期的にすでに行われていることであるが、家庭教育を一つの実践の場と捉え、実践と理論の往還の中で「研究」として知識を蓄積していけるとするならば、たとえば、大学においてすべての学生が選択可能な副次的なプログラムとして、親教育なるものが提供されるような状況を作り出すことも可能となるかもしれない。

おそらくこの話は、学問とは何かという議論を超えて、大学で学ぶのは学問に基づいた知識・技術だけなのか、大学が社会的責任を果たすとはどういうことなのか、といった議論へと流れていくものだろう。一方で、学問は大学で学ばれる

ものである、学位のある体系的な知識が学問であるという理解もまた、大学という社会システムが存在したからこそ、生じた理解であり、今後、大学の社会的意味や役割が変わればこの部分も修正されるかもしれない。教育学の学問としての在り方を考えることは、学問内部にとどまらない様々な社会的文脈を考えることであり、これからの社会をどのように展望していくかという問題と表裏一体なのだということを今回の研究交流会を通して改めて実感した。

この研究交流会は、準備からこの報告書を書くに至るまで、あらゆる局面で大変、刺激的なものであった。自分自身を教育史家ではあるけれど、教育学者だとはあまり捉えていなかった私に、このような貴重な機会を与えてくださった浅川先生に、改めて深い感謝を示したい。自分がよって立つ学問について考えることは、自分のアイデンティティを探るものであり、先人たちの軌跡を追いながら、自分を問い続けるのも楽しかった。この問題は、社会的にも大学にとっても、そして私個人にとっても大事なことだと思うので、今後も問い続けていきたい。

結びにかえて

令和5年度教育学研究院

研究推進委員会・委員長 池田恵子

研究交流会開催当日は、年末という時期も手伝って、参加者数に不安があった。けれども、研究院長、横井敏郎先生のご挨拶から始まり、大学院生の参加も得て安堵した。何よりゲストの三時先生が心地よい非日常空間をもたらして下さったおかげで、内輪意識にとらわれな
い、心地よく引き締まる機会となった。現実的な組織の在り方をめぐる問題を伴っていながら、「学術」を通して語り合える空間は澄んでいる。普段、委員会業務で教員どうしの専門性とその関係性についてもっと語り合えることができたなら…。三時先生のご報告は時系列に即した明示的な解説であった。印象的であったのは「基礎学問に基づく教育学研究だけでなく、学際的な研究の方向性が模索され、実際に展開されたが、これが教育学をまとめあげる一つのディシプリンとなることはなかった」という帰結である。この話は日本的脈絡に即して思い起こしてみても、大学の教養部解体によって生まれた「非養成系の新課程」をこのロジックで統合しようにも、各所で「遺恨」が残り、全国の教育学部内部に長らく歴史的に併存した「養成系課程」と「非養成系（新課程）」との不協和音とシンクロする。教養部の解体に伴って新設された

かつての新課程は令和の時代になってついには廃止を余儀なくされた。北大はそうした新課程との誕生とも異なる、いわゆる「帝大系」の非養成系学部のひとつであった。そしてカルチュラルスタディーズは、創成期に深淵なニューレフトの流れを汲む学問体系を意味したにもかかわらず、「カル・スタ」の略称がまるで重みまで失い、幅広い分野を扱うことで求心力の離散にもつながった。それでも、こうした歴史を知っているのとそうでないのでは、少なからず、自らの「向き合い」方に差があろう！

浅川先生がお感じになっておられる危機感
は共有するものではなく、自覚するものである。「共有」にはまだ「他人事感」が伴う。先生のおっしゃる日本型の学校教育における「質的にも量的にも崩壊局面にある」を自覚すること。これは現場を見据えながら教育学研究を問い続けてきた教員からの切実な警鐘に他ならない。教育学部に所属する研究者に「教育学」へのアイデンティティをもった者が少ないということ、しかも、これに違和感を覚えることもない現状がある。海外からの研究者が北大の教育学部を訪れた際に、ここの学生は教師になるのかと聞かれ、いや、必ずしもそうではないと答えると、では何になるのかと尋ねられる。そこに明確な回答は用意できない。そして、教えている側も何を教えているのかということと教育学を結びつけることに高尚な説明をなそうとはするが、教育現場に踏み込んだ経験が乏しいという

理由も手伝って、問題を一般化ないし矮小化して捉えすぎていたり、冒頭で述べたように、正確な見取り図やものさしを持たず、「自分流の教育学に対する思い込み」を通して語りがちである。

ではどうすればよいのか。ひとつには、本冊子をもう一度読み直してみることであるかもしれない。そして、研究推進委員会がこのテーマについて、引き続き機会をもつことであるかもしれない。大学運営とは、部局運営とは、つまらないプライドの顕示とは元より無縁であり、「学問」と呼応し、「学問体系を通じた連帯」の中で生まれる自律的な集団の自治であったはずである。特任教授を終えられる浅川先生から、なおも学びたりない浅学の委員長に過ぎなかったが、それでも、最低限のルールは守るべきだと感じる。教育学研究という学問を通じて、我々自身が歴史的に作り出してきたはずの組織運営やカリキュラムポリシーの在り方について、そのルールを事務職員に尋ねないこと。大学人（アカデミクス）としてのそのプライドは失うべきではない。失うべきは特権意識というステイタスへの固執である。1年間という短い期間の委員長であったが、本年度この委員会にかかわることができたこと、本報告書のとりまとめに携わることができたことは最初で最後の収穫であった。

教育学研究のこれからを考える 知の創造とその蓄積～『教育学の社会史』を手がかりに～

大学院生の
参加歓迎！

第3回 研究交流会：
11月17日(金) 15時～16時
人文・社会科学総合教育研究棟 W518

話者：浅川 和幸 特任教授
解題～教育学という学問分野を探究する～

第4回研究交流会はイギリスの教育学の社会史を検討した書籍を「鏡」に日本の教育学の問題を考える。しかし本部局において「教育学とはどのような学問か」について議論される機会は近年十分ではない。第3回研究交流会では、このギャップを埋めることを企図した。話題提供者は全学教育で長年に渡り「教育学入門Ⅰ」を担当し、「議論されなくなった」上記の歴史を知る数少ない本部局OBの一人である。これまでの探究成果を素材としてご提供頂き、参加者と共に実りある議論を交わす機会を企画した。

「教育学部には2種類あって教員養成を目的にするところと、それをしないところに分けられます。本学部はこの後者です」。

オープンキャンパス等の機会に北大教育学部の特徴をこのように説明されるのを耳にすることがしばしばある。はたして、「非養成系」という背理法に基づいて、帝大系等の教育学部を説明することがあるのは日本ならではの特徴だろうか。あるいは、「歴史学」、「心理学」、「社会学」、「経済学」等々の「親学問」を応用して教育事象を学問的に研究する教育学部であると説明する場合もあるかもしれない。

いずれの場合においても、こうした説明は、ともすれば、教員養成を目的とした部局とそれとは異なる教育学部を「アカデミック（科学）」という括りで差別化することにつながる排他的な「アイデンティティの語り」に貢献している可能性はないだろうか？ そもそも、なぜ、教育学それ自体が立派なアカデミズム（科学）だと胸を張れないのか。イギリス教育学の場合はどうか。同じだろうか？ 他の世界も同様の傾向であろうか？ もし、そうだとすると、それは何故か。

この続きを議論いたしましょう！みなさんのお越しをお待ちしています。

(令和5年度 教育学研究院・研究推進委員会)

教育学研究のこれからを考える

知の創造とその蓄積～『教育学の社会史』を手がかりに～



ゲストと共に
本部局の現在地、
将来像について
考えよう！

第4回 研究交流会：

12月22日(金) 16時～18時

教育学部研究棟 3F 305会議室

ゲストスピーカー：三時眞貴子
(広島大学大学院教育学研究科 准教授)

ゲイリー・マッカロック/スティーヴン・コーワン著
『イギリス教育学の社会史～学問としての在り方をめぐる葛藤』を手がかりに～

コメンテーター：光本 滋
(北海道大学大学院教育学研究院 准教授)

イギリス教育学を歴史文化的な展開から明らかにしたゲイリー・マッカロック/スティーヴン・コーワン著『イギリス教育学の社会史～学問としての在り方を巡る葛藤～』（昭和堂）が小川佳万・三時眞貴子両氏の翻訳により本年3月に出版された。同書ではイギリス教育学が辿った歴史的・社会的な必然性とそれに抗う試みも活写されている。翻訳者の一人である三時眞貴子氏（広島大学大学院教育学研究科）はこの成果を生かし、昨年度の日本教育学会大会公開シンポジウム（「学問研究の基礎としての知の創造と蓄積——教育学研究のこれから」）に登壇した。そこでの多数の参加と活発な議論から「学問の存在意義について社会的圧力が強まっている中で、教育学の学問としての在り方を議論することの重要性が、教育学研究者自身にも共有されていることの表れであると感じた」と同書の「あとがき」に記している。

そこで、三時先生を講師にお招きし、日本と合わせ鏡のようなイギリスの教育学の社会史を比較の素材として、また現在の日本の教育の惨状、その下で教員養成も大きな転機を迎えていることを睨みながら、教育学の未来について私たちも考えてみたいと思う。

本部局誕生から古希を過ぎ、数年後には多くの教授層が退任する歴史的転機の今、
部局の教育学研究の方向性を考える研究交流会を企画してみました！

第5回以降の研究交流会については、後日、詳細を追ってご案内いたします。

(令和5年度 教育学研究院・研究推進委員会)

令和5年度研究推進委員会責任編集
『教育学研究・教育のこれからを考える—
2023年度第3・4回研究交流会の記録』

令和6（2024）年3月31日 印刷

令和6（2024）年3月31日 発行

発行者 北海道大学大学院
教育学研究院・教育学部

発行所 〒060-0811
北海道札幌市北区北11条西7丁目
北海道大学大学院教育学研究院・
教育学部

印刷所 北海道印刷企画株式会社

責任編集 池田恵子・浅川和幸