

「我は教育学を恥とせず！——教育学者の軌跡——」

安彦 忠彦

はじめに

このタイトルを見た人で、「あれッ」と思われた方は聖書に詳しい人であろう。まさにこの言葉は、新約聖書の使徒パウロが書いた「ローマ人への手紙」にある、「我は福音を恥とせず、この福音はユダヤ人を始めギリシャ人にも、凡て信ずる者に救いを得さす神の力たればなり。」（1章16節）を模したものである。筆者のこれまでの歩みを表すのに最も適した言葉として、最終講義のような最後の話をする場があったら、このタイトルにしようとかかなり前から決めていた。

筆者が「教育学」の研究者として、どのような履歴 Curriculum Vitae を経てきたのか、ここであらためて振り返ってみたい。教育研究を志してから、国立大学の研究生・院生として4年、助手として3年半、専任講師・助教授として9年半、助教授・教授として21年半、停年前に初めて私学に移り、本学で特任教授として10年、合わせて48年というほぼ半世紀の歩みは、教育学界全体からみれば、いつもその本流からはずれた小さな流れの、ほんの一粒の水滴に等しい存在の筆者だったが、それでも確かに歩いた跡があることをここに記しておきたいのである。その足取りの中で、人生の節々でどのような人と出会い、どのような出来事があったのか、そしてそれらにどう対応してきたのか、人それぞれではあるが、自分の歩みを整理してみたい。後から来る若い方々の参考になれば幸いである。

1 教育学への道—教育学者になると決めるまで—

【入口までの道】 まず、筆者は、1942（昭和17）年3月、この早稲田大学に程近い、文京区大塚に、兄3人、姉3人の7番目の末子として生まれた。しかし、戦災により3歳でそこを離れ、終戦直前の3月に都内の板橋で空襲に遭って実の父と長兄を失い、さらに埼玉県行田に疎開した後、1948（昭和23）年4月に小学校に入ったのは、母が筆者等をつれて再婚して、神奈川県川崎市菅に移ってからである。川崎市には、大学を終わる1964（昭和39）年3月まで、現在は多摩区の菅と中野島に住み、大学を終わってから独立するために、東京都文京区に間借りして、1968（昭和43）年4月に、就職のため大阪に行く大学院博士課程1年中退のときまで一人暮らしをした。中学校・高校時代は軟式テニスに夢中であったが、道徳性に関わる内面の問題で、道徳的規範と自分の言動とのズレに悩み、キリスト教への関心を抱いて家の近くの教会に不定期に通った。

進路について真剣に考えたのは、工場労働者だった義理の父への配慮や家の貧しさから、やはり、就職するか高校に行くか、どちらかに決めねばならなかった中学校卒業の時である。中学校まではた

だ勉強が好きだというだけだったが、多少学校の成績がよかったこと、そして第二次世界大戦後一定の時間が経っていて、家庭の経済状況が大分良くなっていたことから、二人の兄は高校までだったけれども、結局、筆者が大学まで行くことを両親は認めてくれた。それでも無条件ではなく、「浪人は許さない、大学受験は国立のみで、二つとも落ちたら就職しろ」という厳しい条件がついていた。そこで、浪人すれば東大にでも入れると周囲は言ってくれたが、中学校で英語が好きになり、さらに高校の英語の先生（早稲田大学出身だった！）の素晴らしい授業に影響されて、英語の教師になろうと決心し、それならと、安全を期して一期校は東京教育大学、二期校は東京学芸大学に決めて受験した。それでも一期校は惜しいところで落ち、二期校にはうまく合格した。英語教師への道の第一歩だった。

ところが、1960（昭和35）年当時は学生運動・大学紛争が盛んで、同年の安保闘争や1962（昭和37）年の大学管理法闘争など、大学は落ち着いていなかった。そんな中で、東京学芸大学2年の終わり頃、東京大学教育学部の学生定員補充募集の掲示が全国の国立大学で行われて、試しに受けてみようと思っただころ、全国の大学から大勢の受験者があり、ほぼ10倍の競争率だったが、奇跡的に合格した。合格してから、専門が変わるのでどうしようかと迷ったが、よい友人が多く得られるとの尊敬する先輩の言葉で東大に転じた。この種の試験はその後数年続いたが、駒場からの学部進学の方法が変更されて、5年ほどで廃された。しかし、その時の同期の友人が、これまで非常に活躍してきたのを見ると、このような進路が存在していたことは、大学・学部にとっても有益なことだったと思われる。現在は、東大に1年から入学しないと一人前に認められないかのような、硬直した仕組みと固定観念があるが、これは旧来の一高→東大という正統のみをよしとする狭い考えに似て、むしろ、かつては私学を含む別の旧制高校から東大に来た多くの優れた学生のように、その他の学生の活躍ぶりにもっと目を向けるべきである。アメリカの大学や大学院は、他大学・他大学院さらには他国の大学出身者を高く評価する文化をもっているが、そのような柔軟なシステムをもっている方が良質で健全である。

さて、筆者は、当時の大学紛争にはむしろ反発して、学業重視の考えに立っていたが、それは、主として高校の終わり頃から関心を強めていた、内村鑑三の唱え出した無教会キリスト者の集まりで、日本的な（内村の言う「武士道に接ぎ木された」）キリスト教思想に触れていたためであった。これによって筆者は、内村の弟子である南原 繁や矢内原忠雄、直接の信仰上の師である旧約学者の関根正雄など、日本人として独立の気概と誇りをもち、日本の文化や伝統の良さを受け継いでいた優れた大学人の方々から、強い思想的影響を受けていたので、東大教育学部に多かった左翼系の学生の運動には、趣旨を理解はしたが方法・方策には賛成できず、時に反対したりして深く関与しなかった。

【教育学に接して】 こうして、教育学部で教育学を学んだが、あまり魅力を感じず、内村の思想に強く影響されていたので、卒業論文は「内村鑑三の教育思想—不敬事件を中心に—」と題するものを書き上げたが、まさに10月からの3ヶ月論文であった。そして、語学が好きだったこともあり、文学部言語学科への学士入学を試みたが、思いつきのかつ準備不十分で不合格となった。あいにく試験日等の関係で、これによって卒業後どこにも行く先がなくなり、指導教授の細谷俊夫先生のご厚意で、1年間先生の研究生をして、進路について考える機会を与えて頂いた。この時が、「教育学」について、

あらためて正面から考える契機となった。

当時の東大教育学部は、検定教科書に関する家永三郎氏の裁判が大きな社会問題として取り上げられていたため、家永氏を支援する宗像誠也・五十嵐顕・大田暁・宮原誠一の各教授などが、左翼系の学生とともに活発に活動していて、ジャーナリズムに頻繁に登場していた。しかし、そういう人に代表される教育学部に対して、他学部からはかなり冷たい視線が注がれ、「教育学」というのは実証性のない観念的・運動論的なもので、左翼系進歩派に支配された批判・批評ばかりの、学問として未熟なもの、「一人前とは言えない」そんな程度のものという批判を浴びてもいた。また文学部哲学科から分離独立した学部だったため、「第二文学部」などと陰口を叩かれていたようで、教育学部生であることが恥ずかしいような気持ちになっていた。

筆者は、そういう全学の雰囲気と学部の中で学生として過ごしたため、当時の教育学の未熟さに疑問をもち、語学の方を深めて英語教師として働きたいと思い、英語科の教員免許状も取得していた。しかし、東大教育学部に転じてきた経緯、卒業後の研究生としての学びや、関根正雄先生の助言もあって、語学の道よりも教育学研究の道の方を選ぶことが妥当と考え、卒業の半年後には教育学の大学院へ進もうと決心した。その時、細谷俊夫先生の研究生指導で記憶に残っているのは、「教育学は用語の定義があいまいだから常に明確にし、論文ではそれを一貫させること」と「あることを主張したいときは、それを支持するデータとともに、必ずそれに反するデータがないかと探して示し、その上で結論を出すこと」という言葉だった。また、関根先生の言葉は、「君にどれほどの語学の才能があるか分からないが、就職のことを考えると言語学への道は勧めない」という非常に現実的な言葉だった。確かに、教育学の方がはるかに就職先は多い。筆者は、この冷静な忠告を聞いて、言語学への道は閉ざされたと解し、教育学に進もうと決めたのである。

このようなお二人の先生の影響もあって、何とか教育学を、実践的事実に基づく「実証科学的な」学問にしたいとの思いをもつとともに、本当に自分にやりたいことがあって教育学に進むわけではなかったので、「他人のやっていない」分野の研究で認められようと決めて、当時は人気がなくなっていて、誰も院生がやっていなかった「カリキュラム研究 Curriculum Studies」を志した。指導教官もこの分野の人に断られ、仕方がないので、比較教育学の山内太郎助教授にお願いして、公式上の指導教官になって頂いた。しかし、このことは、その後の筆者の研究・教育に大きな影響を与えたと言ってよく、山内ゼミでカリキュラムの比較研究を、当時の西ドイツを取り上げて行い、それが最初の学術論文として『教育学研究』に掲載されるとともに、後に書き上げた博士の学位論文も、日・米・英・独・仏の前期中等教育カリキュラムの比較研究になったのである。しかし、カリキュラム研究そのものについては、このように特定の指導教官から明確な指導を受けた経験がなく、すべて自力で学んできたので、その後、指導する側に立ったとき、院生の自助努力に任せることが多くなり、ほとんど後輩の若手を育てることができずに終わる結果になったと考えられる。

教育学を選んだ理由は、このように消極的なもので、語学の道は閉ざされて、教育学への道を選ばされたとの思いが強かったが、広く社会全体を見ると、自らの仕事を第一志望で決められた幸せな人

は1割か2割であり、他の大部分の人は第二志望か第三志望の仕事についている。それでも、しっかりと社会的に高く評価されるような成果を挙げている人が多い。筆者は、そういう人を念頭に、自分を励まして歩んできた。その研究活動の方向が、事実をベースに「教育学を実証的・科学的な学問にする」というものであった。日本教育史の仲 新先生の指導を受けて、修士論文「第1期国定修身教科書教材の教育方法学的研究—教材史研究の一つとして—」と題する歴史研究を2年間でまとめたのも、研究者としての出発が学部卒業後のことで、他の人と比べると遅かった上、周囲に優秀な先輩・同輩が多かったのも、これから研究者としてやっていくのは容易ではないと痛感し、まず基礎的な研究方法である歴史研究を、しっかり経験しておこうと考えたからである。

しかし、同時に、後に最初に刊行した本にも書いたように、教育学を「教育という事実」に依拠させる科学的なものにしようとしても、自然科学とは少し違うなという思いがあった。それは「事実としての教育」は、自然現象のような、地球上（或いは宇宙上）どこでも同一の原理で起こる事実とは異なり、スパルタ教育からのびのび教育まで、そしてそれを左右両極とする中間の無数の教育の事実があるからである。そうだとすれば、そのどれを基にするかは「選択」の問題であり、科学的な教育学は、その後、選んだ事実ごとに実証的に分析することによってつくられる、ということである。そうなる理由を考えると、それは教育という事実を可能にしている「人間の可塑性・可能性の豊かさ」にある、ということである。もちろん、マクロには「教育の事実」から一応の実証的な研究成果は得られるし、人間の共通性部分をベースに考えれば、何程かの一般的な原理を言うこともできようが、それを不用意に個々の子どもに適用して、これぞ絶対のものとする当時の観念的教育学は、吟味する必要が十分あると考えていた。

そして、その頃から、自分の生き方を支えたのは二つのモットーであった。一つは「燕雀いずくんぞ鴻鵠の志を知らんや」、もう一つは「鶏口となるも牛後となるなかれ」であった。周囲の先生・先輩・友人、さらには学界・大学・社会一般に対して、個人的にも、また教育学の研究者としても、「いつか見ている」の気持であった。

2 教育学の道—教育学者としてのこれまで—

【学界への見通し】 1964（昭和39）年3月の学部卒業後、研究生時代から大学院時代までの研究生活では、自活の必要もあり、昼は大学で理論を勉強し、夜は神奈川県立希望ヶ丘高校定時制で実践し、英語を教える生活を続けた。当時の学生の間での流行語「理論と実践の統一」が必要で、実践が大切だとの熱に浮かされていたのである。しかし、半年もしないうちに、それがいかに困難なことであり、筆者は、自分の場合は、実践が自分を怠けさせる危険があると痛感して、生徒会の顧問など一通り貴重な経験をしたらけれども、修士課程2年になったときに定時制の教師をすっぱりやめて、修士論文の完成に専念することとした。院生の同輩は3年かけての完成だったので、筆者が2年で論文を書き上げたことが評価されたときは安堵した。1967（昭和42）年に博士課程に進学したが、いわゆる東大闘争が始まる直前で、学内は騒然としていた。細谷先生の個人的ルートにより、博士課程1年で大阪大

学文学部教育学科へ赴任したが、その際は、助手の人から「良かったね、静かなところへ行けて…」と言われたけれども、大阪大学も半年遅れで大学紛争に突入し、その後の2年半は助手会の幹事として学生と教授会の間に挟まれて苦労した。しかし、もう少し踏み込んでいたら、阪大への警官隊導入は防げたのに、との反省が今もある。

しかし、この阪大の紛争中に大きな意味のある経験をした。当時、常にこれから何を研究して自分の独自の道を確立しようかと考えていたが、ある時、頭の中がスーッと霧が晴れるように視界が開け、その頃の教育学界の各研究分野の全体像が見えてきて、この分野では誰がどこまで、この分野では誰がどこまでというように、学界の進んでいる分野と穴になっている分野を示す地図がはっきり頭の中に見えて、「カリキュラム研究の面では、当面、中等教育段階、とくに前期中等教育の中学校のことは誰もやっていないから、ここを中心にやっていけばよい」という確信を得るという経験であった。

そして、中等教育のカリキュラムについては、大学院時代から山内先生が、中等教育の比較研究について制度からカリキュラムへ重点を移していたことや、東洋先生のもとで進めていた、子どもの個性・適性と評価の研究に基づく理論的な授業研究で、自我意識と個性の明確化について心理学的に研究していたこともあり、阪大でもそこに焦点を当てて研究を続けていたところ、1971（昭和46）年の夏に、公募により、思いがけず愛知教育大学教育学部教育学教室に採用されたのである。愛知教育大学では、引き続きカリキュラム面から個別化・個性化を研究するとともに、加えて旧制中学校を取り上げ、科学研究費をとって、そのカリキュラムの歴史的研究を始めた。その後、さらに科学研究費をとり、戦後の新制中学校の実践を、できるだけ実態に即して解明しようと、まず愛知県に絞って、昭和20年代の県下の学校を訪問調査して実践記録を収集した。それを丁寧に分析すれば学位論文が書けるだろうと考えていた。ところが、収集資料を夏休みに集中的にコピーしたら、9月になって喉に炎症を起こし、扁桃腺を手術する羽目になり、以後、コピーに過敏に反応するようになって、せっかくコピーした資料を読むことができなくなった。結果的に、これによる学位論文の構想は諦めることとなった。現在は、病気は表面上は改善したが、完治したわけではなく、いまだにこの病気に悩まされ続けている。

〔歴史研究から理論・実験研究へ〕 しかし、他方、教員養成大学勤務ということもあり、愛知県下を中心に積極的に学校現場に出かけて、教師との共同の授業研究を行い、それをカリキュラム面から分析検討する実験的な研究経験を重ねることができた。その際の実践的関心は、個としての強さをもたない日本人の、「個の確立」をめざすことだった。このような授業研究等を通して、卒業生や現場教師との交流が増え、筆者の「個別化・個性化」に向けての、授業やカリキュラムに関する理論・実験研究は大いに進んだ。その意味で、約9年間のこの時代に知り合った現場の先生方は、筆者の研究上の「宝」だったと思っている。そのような研究活動によって、次の名古屋大学時代に入ってからまとめられたのが1983（昭和58）年の『現代授業研究の批判と展望』明治図書、1993（平成5）年の『授業の個別化「その原理と方法を問う」』明治図書、1996（平成8）年の『新学力観と基礎学力』明治図書である。この方面の授業研究の特徴は、「教育課程は学力の客観的対応物である」とか、「授業は、

教育内容面からも見る必要があり、そう見ると、教育課程の構成・実施・検証過程である」とか、「授業研究は授業評価から始まる」や「授業評価はカリキュラム評価の一部である」とか、「個性化は個別化を克服しようとしたもの」や「個性化は目標概念、個別化は手段概念」などといった筆者独自の見方を示し、主流の人々の授業研究とは異なって、「カリキュラム研究」や「評価」の面から「個の確立」を一貫して追究するものだったと言ってよい。

しかし、それ以前にこの方面で重要な意味をもった成果は、1979（昭和54）年、37歳のときに最初の単行本『学校の教育課程編成と評価』を明治図書から刊行することができたことだった。この37歳という年齢には、勝田守一先生も柴田義松先生も、ともにこの年齢で単行本を出していたので、教育学者として一人前になるには、この歳までに単行本を一冊書けなければならないと、大学院時代からずっとこだわっていたのである。翌年刊行の『授業の個別指導入門』明治図書は、実は出版社から依頼されたものであったが、筆者はカリキュラム研究者なので、それを出す前にカリキュラム・教育課程の本を最初に出したいと出版社と取引をして、依頼されたこの本の刊行の順序を、上記の本の後にしてもらったのである。

ただし、この2冊目の本についても大切な思い出がある。この本は東先生と、そのアメリカ留学時の恩師で、筆者が大学院博士課程1年のとき、フルブライト交換教授として1年間東大に来られたL. クロンバック先生に献げられているが、教育測定・教育評価の世界的大家であるクロンバック先生の演習では、教育心理学の英語論文を毎週1本読まされ、それを英語で批評してレポートを出させられた。そのレポートを先生は、必ず30人ほどのゼミ参加の院生全員に朱筆のコメントを入れて返してくれ、筆者の批評文には毎回高い評価のコメントを下さったので、筆者は以後、心理学の論文に対するアレルギーがなくなり、十分な批評能力を身につけることができた。論文評価を中心として、実証的研究に対する冷静な分析能力と態度を養ったと言える。

ところで、上述の2冊のうち最初に出した本が、学問上の恩師というよりも、進路上の恩師と言える細谷俊夫先生に献呈されていることが契機となって、1980（昭和55）年10月から名古屋大学に移ることになった。当時の名古屋大学の教育内容講座の教授は、全国的に著名だった廣岡亮蔵先生から、地味な研究活動に終始した石黒一三先生に変わっていたが、この石黒先生は、名古屋大学に来る前は、愛知県の岡崎高等師範学校で細谷先生と一緒に仕事をされ、また一緒に名古屋大学に移った方だったのである。筆者が自分の最初の本に、細谷先生への献辞を書かなかったら、筆者を名古屋大学に呼ぶことはなかったかも知れないと、後に石黒先生から言われたことがある。実力よりも運が働いたのである。

1980（昭和55）年後期から名古屋大学に移った。同じ「教育学部」とはいえ、「教員養成」から「教育関係者・研究者養成」へと重点を変えねばならなかったが、筆者は学校や教員との関係を重視した。名古屋大学教育学部は、第二次世界大戦後、初代学部長（実際は事務取扱）の細谷俊夫先生の方針で、特定の大学出身者に偏らないスタッフ構成に努めた結果、とくに授業研究の分野では、出身大学・専門分野の異なる優秀な研究者が集まっており、教員養成大学の愛知教育大学も顔負けの活躍

ぶりであった。筆者が赴任したときにはすでに退官していたが、重松鷹泰・上田薫・廣岡亮蔵・小川太郎・木原健太郎などの錚々たる研究者が、相互に競い合いながら当時の学界や授業研究グループをリードしていたので、筆者は東大や京大以上に、教育現場に大きな影響を与えてきたのが名古屋大学教育学部だと思っていたため、石黒先生からスタッフとして招かれたときは大変嬉しかった。そして、これまで以上に、その方面での研究活動を深められると考えたことが、大学を変えることにした主な理由である。

【実証的な比較研究と実践経験へ】名古屋大学での仕事で大きなことは、一つはフルブライト若手研究員として、1984（昭和59）年から1年間、アメリカ合衆国フロリダ大学へ留学したことと、1996（平成8）年4月から2年間、名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校校長を併任したことである。

まず、外国留学については、愛知教育大学にいた頃からドイツかアメリカに行きたいと思っていたが、文部省の在外研究員制度では、長期も短期も申請順番待ちになっていて実現の可能性がなく、またそれ以外によい機会がなかったため、名古屋大学に移ってからはどうかと期待していた。しかし、やはり順番待ちでは長期の在外研究員に当たる可能性が無いことが分かったため、フルブライト研究員制度に応募して、試験を受けることにした。

試験では英語による口述試問があったので、会話能力の弱い40歳（それが若手研究員の年齢制限だった）になった筆者には非常に辛いものだったが、当日の試問の直前に、案内役のフルブライト委員会の事務局長から、「質問が分からなかったら遠慮なく聞き返して、よく理解してから答えた方がよい。曖昧な聞き取りのまま分かったかのように答えるのは、一番印象がよくないですよ。」とアドバイスをもたらしたことが大変よかった。運よく合格して、当時のアメリカでは、中学校が、いわゆるジュニア・ハイ・スクールからミドル・スクールに変わりつつあったので、そのミドル・スクール運動のリーダーの一人、フロリダ大学のポール・ジョージ教授のもとへ行った。この時の研究が、現在の中学校研究、あるいは小中一貫教育の研究に役立つとともに、その後の文部省の短期の在外研究で訪問調査した英・独・仏の研究を合わせて、博士学位論文の下地となった。フロリダでは、毎日フィールドとした娘の中学校リンカーン・ミドル・スクール等に通い、500時間以上も授業を見て実証的データを集め、今で言うフィールド・スタディあるいはエスノグラフィックな研究のはしりとして、完全とは言えないまでも、学位論文をまとめる上での必要最小限の資料を集めることができた。

帰国後1987（昭和62）年に刊行した『よみがえるアメリカの中学校—日本の中学校改革への提言—』有斐閣と、『自己評価—「自己教育論」を超えて—』図書文化は、記念になる思い出深いものになった。前者は筆者が「中学校カリキュラム」の研究者たることを公に示したもので、後者は「自己評価」の教育上の重要性を明確化して、教育評価の研究者として教育心理学界からも認知されたものだからである。いまだに「中学校」の専門的研究者は、教育社会学者で本格的にエスノグラフィックな研究をした、現大阪大学教授の志水宏吉氏と、筆者の二人だけと言ってもよいし、また「自己評価」の本は現在まで版を重ねてロングセラーになっており、筆者の本としては自社の歴史に残る一冊だと出版社は言っている。

他方、附属学校の校長としては、任期2年間の1年目は、前校長時代の入試ミス等を挽回することに力を入れ、新しい入試方法の導入や職員会議のやり方の改善などを含む、附属学校の「自己点検・自己評価」をきちんと行って、当時としては珍しい附属学校単独の報告書をまとめ、2年目は、中学校・高校では先駆的な、「総合的な学習」の公開実践発表会を行って、全国的な評判を獲得し、現在の附属学校の活躍の土台を形成することができた。校長という管理職の在り方を具体的に問われた経験だったが、学部教官や附属学校教官の協力などで何とか成果を挙げ、学校と教官の自信と誇りを取り戻させられたことが何よりであった。個人的には、管理職としての実践的力量を身に付けることができたことが、貴重であった。その際、管理職として最も留意したことは、子どもの安全と校舎の火災に関するものであり、また先生方のやる気をいかに鼓舞するか、ということであった。

【学会の創立と学位論文の完成】 また、フルブライト若手研究員としての留学から戻って、一つ大きな仕事をしたのは、1990（平成2）年12月に、筆者と当時大阪教育大学教授の木下繁彌氏の二人が唱え、同志の方々や周囲のご支援により「日本カリキュラム学会」を創立したことである。世界的にはカリキュラム学会があるのが普通なのに、日本には日本教育方法学会しかなく、もしカリキュラム学会をつくれば、これまでの教育方法学会という発表の場に加えて、発表・活躍の機会が増えるというメリットを強調して、多数の賛同を得た。当時の教育課程行政が、「規制緩和」の時代に入ったことが背景としてプラスに働き、現在では学会として一人前に認知されており、行政担当者にとっても対等平等の関係で議論する場となっている。個人的な思いとしては、若い頃からの「鶏口となるも牛後となるなかれ」というモットーを実現した具体的な産物であった。しかし、現在は創立20年を過ぎて問題を抱えている面もあり、一度、解散・再出発してもよいのではないかと思う。

さらに学者としては、この少し後に、自損事故ながら交通事故を起こして、40日間入院生活をしたことが契機となり、退院後、いつ死ぬか分からないとの思いにとらわれて、不十分ながら博士の学位論文を完成しないとまずいと痛感し、最低の線でよいから合格と見てもらえるよう、1年間、論文完成に専念した。その結果、後に一部修正して『中学校カリキュラムの独自性と構成原理』明治図書と題して公刊されたが、その元は、日・米・英・独・仏の中学校レベルの諸学校の、カリキュラムの比較研究・分析に基づく学位論文である。附属学校長1年目の1966（平成8）年に審査に合格したのだが、山内先生の指導を受けてから「比較研究」を始め、それが基礎となって、最後にその「比較研究」で学位論文がとれたことは感無量であった。この方面で、長年、直接に支援を受けた主な外国人研究者として、上述のアメリカのP. ジョージ教授、M. アップル教授（ウイコンシン大学）のほか、イギリスのW. カウエン教授（ロンドン大学）、M. ジェームズ教授（ケンブリッジ大学）を記しておかねばならない。実はこの学位論文の研究仮説は、すでに大学院時代に立てていたものであり、この意味では、30年間温め続けていたことになる。若いときに抱いた問題意識は、すぐには解決しなくても、大事に抱き続けている必要がある。

【学部行政と脳科学への転進】 この後、大学では学部評議員2年間、続いて大学院研究科長・学部長を2年間併任する羽目になり、附属学校長時代を含めると、学界の第一線から6年間離れてしまった

ため、若手の研究者の後れを取ることもあった。そこで考えたのが、新しい分野への進出である。それは、長年、心理学的な研究に関心を持っていたわけであるが、同時に、ほぼ10年ごとに主張が変わる心理学界・心理学研究者の態度に疑問も持っていたので、若い頃の昭和40年代に登場した大脳生理学とくに時実利彦氏への関心が、今から10年ほど前から登場した「脳科学」への関心につながったことによる。2002（平成14）年3月に名古屋大学を、停年前だが一区切りついたのを機にやめ、たまたま声がかかった早稲田大学に4月から転じてきたとき、停年までの10年の研究生活で集中的にやりたかと思っていたのは、自分の研究の総括と、脳科学をどう教育に生かすか、ということだった。

自分の研究の総括はまだできていない上、できるかどうかはわからないが、脳科学との関係は、名古屋大学退官の2年前に、アメリカの全美教育協会（NEA）の下部組織である教育管理・カリキュラム開発部会（ASCD）の機関誌 *Journal of Curriculum & Supervision* に投稿し、そこに掲載された 'Developmental Stages and Curriculum: A Japanese Perspective,' Winter 2002, 17,2 で探り始めていた。この論文は、当時盛んになってきた脳科学の研究成果を踏まえ、カリキュラムづくりの面から見て、それが J. ピアジェの発達心理学の成果の大枠を支持することを訴え、あらためてピアジェの発達段階説を軸にして、脳科学的成果も加えた新たな発達段階説「子どもの興味の中心の移行による発達段階論 Shifting Interest-Center Theory (SICT)」を提示したもので、その後、現在ではハーバード大学の H. ガードナー教授からの質問を参考にして、この発達段階論は「子どもの興味・要求の中心の移行による発達段階論 Shifting Interest- and Need-Center Theory (SINCT)」に修正されている。先の ASCD のジャーナルの審査員の評価も高く、アメリカの一部の若手院生に支持を受けたが、全体としては無視された。しかし、その後、筆者の活動の基礎として、脳科学者へのインタビューの際にこの論文を見せたところ、みな支持してくれた。とくにハーバード大学の K. フィッシャー教授とは多くの点で意見をともにし、かつ影響も受けている。現段階では、実証的に見て、心理学よりは脳科学の方が信頼できるとしており、両方を相互補強的に参考にすることとしている。

【中央の教育行政への関与】 早稲田大学に来て、予想していなかったことは、東京周辺の地方教育委員会や文部省・文部科学省との関係が強まったことである。名古屋大学時代から、とくに附属学校長を務めてから、それなりに文部省との関係は存在したが、中枢に関わることはなかった。しかし、2000（平成12）年の遠山敦子文部大臣の「確かな学力」アピールが出てから文部省との関係が深まり、2003（平成15）年の学習指導要領の一部改正には主要な責任を負う立場になった。それまで筆者は、学習指導要領に批判的な態度を取っていたので、アピールの方向で、基礎・基本を最重視して思考力等とのバランスをとり、そのために授業時数や教育内容は「最低水準」であることを明言して、それ以上に増やすことを認めるなど、「方針は変えないが、方策を修正する」こととした。この一部改正は、平成23年の全面改正に引き継がれる、内容面での先駆けとなったもので、一般にはほとんど注目されないが、筆者としては責任者として一定の歴史的役割を果たせたと思っている。

また、その後、2005（平成17）年の第3期から4期続けて現在まで、中央教育審議会（以下、中教

審と略称)の正委員として7年、末席を汚してきた。正委員は総会を構成する30人を指し、少なくともその下にある分科会・部会等に三つ以上入らなければならないと言われた。したがって、それらの会議が大体毎月1回ほどあるから、結構な忙しさである。緊急な場合には、毎週の会議開催あるいは会議出席もあった。週によっては、早稲田大学の授業より中教審の会議の方が多かったときもある。ただし、授業優先という早大教育学部の方針は堅く守ったことを明言する。この間の最大の仕事は、1998(平成10)年の学習指導要領を改訂したことであり、そのために2008(平成20)年1月に中教審答申をまとめ、2011(平成23)年4月から新学習指導要領が実施に移されていることである。こうして、自分の研究成果を、わずかではあれ、中央の教育課程行政の施策に反映させる場が与えられたことは、大きな恵みであった。これまでの参画で、当初は教育行政当局による「公教育」の肥大化と「私教育」の衰退を憂慮していたが、最近は逆に、「公教育」が受験教育などの「私教育」に絡めとられていく状況を深刻に受けとめている。

[教育学者としての姿勢] もっとも、中教審では筆者はどちらかといえば少数派であり、決して答申内容すべてに賛成だったわけではない。筆者の基本的な姿勢は、大学・教育学界に在るときと変わらないが、人間のすることで絶対なものはないという観点から、何事にも是々非々であり、「教育学者」として、研究的な客観的・第三者のスタンスをとり続けてきた。言ってみれば、筆者は中央の教育行政を全面的にサポートする学者ではなく、あくまでも行政施策に対して中立的な態度を取り、審議会の委員として「ご意見番」的な意見を言うのみで、それを採用するか否かは行政当局の責任であるとする、「教育の自由」の原則を守る態度を貫いている。研究者としては気の小さい、慎重な *balancing thinker* (バランス論者) であり、大学院時代から、40歳までは広い視野で学ぶ守りの勉強、それを過ぎたら自分の顔に責任をもって攻めに出て行こう、と考えていた。そして、筆者の思想的立場をあえて言えば、完全なものとは到底言えないけれども、現在の段階では、2010(平成22)年の『「教育」の常識・非常識—公教育と私教育をめぐる一—』学文社で公的に示した、次の4つの原則に基づいていると言える。詳細はここでは省くが、半生を生きてきた者の証である。

- (1)「自由民主主義」の立場に立つ：民主主義にも種々あるが、これを選び取る。
- (2)「集団的個人主義」の立場に立つ：個人と集団とはどちらが先とは言えず、「同時並立」の関係であるとともに、集団を越え出るのは個人なので、個人をより重視する。
- (3)「子ども(=国の未来の主権者)の立場」に立つ：思想レベルでは子ども主体だが、実践レベルでは、だからこそ、子どもに教えるべきものはしっかり教える必要もあることを、過程的・部分的に認める。ただし、最後は子ども自身に任せる。
- (4)「自由主義者」として、以下の5つの「自由」に依拠する：
 - ①「真理は汝らに自由を得さすべし」(新約聖書・ヨハネ福音書)
 - ②「私は君の意見には賛成できないが、君がそれを述べる自由は命がけで守る」(ヴォルテール)
 - ③「僕は、僕の自由をこれほどまで認めてくれるこの国を、命を賭けて愛する」(ある米映画の青年志願兵の言)

④「自分の考えを自己絶対化して言う人には、断固それに No! とする」（筆者の心得）

⑤「子どもの未来決定の自由」を守る（荀子の言から出た故事成語「出藍の誉れ」の筆者なりの言い換え）

これらを内実とする「自由民主主義」の立場であると言えよう。ただしこの立場は、そのまま政治的立場に直結するものではなく、それを基準として、現実の政治的・経済的・社会的グループの要請や、学者グループの学問的要請の中身を吟味にかけける立場である。なぜそれができるかといえば、筆者は特定の学派や研究グループをもっていないからであり、また、思想的・理念的な面の価値を、事実と区別はしても捨てずに、科学的・実証的な研究態度で教育学をつくらうとしてきたからであると言えよう。現在では、このような立場を明示することは困難な時代だからといって、学者としての立場を明確にするのはなるべく避けようとする社会的傾向があるが、この種の哲学的部分をあいまいにした教育学は成り立つのだろうか。他方、もう「実証科学的」な研究では「教育学」は行き詰まっているとの声もあるが、部分的にはそうであっても、まだまだ実証科学的な研究は、大部分の分野で推進されねばならない。

そのよい例が、教育社会学者の教育学界での位置づけの変化である。筆者のような年代に生きた教育学者の間では、実証科学的な教育学の代表的なものとして、教育心理学と教育社会学の二つを挙げることに異論はないと思われるが、後者の教育社会学については、筆者の学生時代はむしろ教育学部の中では評判が悪く、それが「教育投資論」や「人的資源論」などといった、無批判に社会経済的要請に応える理論を打ち出して、経済界や教育行政当局の施策立案等を支持するものだったので、進歩的な学生からは正面から批判されて、教育社会学者は当時の教育学界の中心に入ることはできなかった。しかし今では、いつの間にか状況は一変し、行政当局を批判するのは進歩派よりも主に教育社会学者であり、また日本教育学会の会長が教育社会学者から出るなど、多くの教育社会学者が教育学界をリードする役割を果たしており、学界の中心的存在になっている。

筆者の専門分野でも、教育方法学などは、かつて学生から助手の時代までは、「教育方法などは学問とは言えない、良くて『方法論』、悪く言えば『方法道』のレベルだ！」と茶化されたものである。カリキュラム研究においても、「カリキュラム論」「教育課程論」という表現が普通で、筆者が「カリキュラム学」という用語を使い出したのは、学会を創立して以後のことであり、アメリカで M. アップルなどが、「潜在的カリキュラム」の問題を中心に、「カリキュラムの分析・批評」を行うようになってからの、ここ 20 年ほどのことである。この方面にも、教育社会学者が深く関係してきていて、カリキュラムの政治・社会的性格を、種々の差別・選別の問題を通して、P. ジャクソンや B. バーンステインなどの社会学者が分析吟味して、社会学的に問題提起をしている。

こうして、実証科学的な教育学が徐々に拡大して、それが社会的にも一定の評価を受けてきて、今では「教育学者」というイメージは大きく変わり、藤田英典氏、荻谷剛彦氏、広田照幸氏、耳塚寛明氏、志水宏吉氏などの教育社会学者が、学界の顔となっている。筆者は、教育心理学者とは比較的親しい方だが、教育社会学者とはそれほど親しくない。しかし、教育心理学者は教育学界に入ってきた

いが、教育社会学者は教育学界に進出してきて、今では教育学界の主だった人では、伝統的な教育学を代表する学者は佐藤 学氏以外にはいないかのようである。筆者は上記の人たちよりも一世代上の教育社会学者と親しかったこともあり、このような動向を歓迎するとともに、これらの研究者の努力に感謝したい。筆者の場合でも、教育心理学を相対化して、脳科学をより重視する方向にあるが、いずれにせよ、より一層実証科学的な方向をめざしている。筆者の誇りとするところは、理系の学者から「教育学者の話はどれも分からないが、安彦の話は我々にも分かる」と言われたことにある。

このように、ついに「教育学」も、全体として見れば、やっと一人前の学問として認知され始めた、という感触を得たことが、何よりも嬉しいことなのである。筆者が、学部学生・院生時代に、教育学を学んでいることに、何となく引け目を感じ、恥ずかしく思ったことを思うと、「我は教育学を恥とせず」と言える時代になったことを、大いに喜ぶたいのである。それは、教育史研究、教育心理学研究、教育社会学研究、そして比較教育学研究、授業研究などに関わる教育学研究者が、この50年間・半世紀を経て、実証的研究を積み重ねてきた結果である、と筆者は考えている。

3 教育学からの道—教育学者としてのこれから—

【能力（自己）制御型教育を！】 もちろん、「教育学」が実証科学としての研究成果をいくら積み重ねても、実践にどれほど役立つ研究成果が得られているのかと問われれば、依然として道遠しと言わねばならない。しかし、上述のように50年を経て、明らかに状況の進展が見られることを考えれば、研究の方向と若い研究者の成長次第ではあるが、今後は加速度的に研究成果が上がるものと期待される。ただし、現在の教育学界には失望させられることも多い。

むしろ、現段階で不十分なことは、逆に時代に必要なる哲学・思想の明確化である。筆者は、教育学の実証科学化に心を砕いてきたと同時に、その限界にも始めから注意してきた。数学者の K. ゲーデルがもう百年近く前に証明したように、科学は論理的世界にだけ閉じていて、それを超えることはできない。人間は科学的・論理的にだけで生きているわけではない。その意味で、事実科学、実証科学を超えて存在する。「教育」という事実も然りである。総じて、ルソー以後の近代の教育思想・教育学は、ギリシャ・ローマの哲学をベースにして、「（能力を）引き出す」活動として教育をとらえてきた。筆者はこれを、昭和60年代後半から平成に入る年代にかけて「能力（自己）開発型」教育と呼び、今後はそれを絶対化せず、部分化・相対化して「能力（自己）制御型」教育を主にしなければならない、と主張してきた。つまり、「能力開発」ばかりを高唱してきた結果、原子爆弾を生み出し、環境問題も引き起こし、「人類全体の生存を自己管理」しなければならない、という新たな歴史段階に、人間を導いてしまったからである。この状況こそ「ポスト・モダン」の根源的な相であって、見落としてはならないと思ってきたのである。もはや、教育的観点からは、権力闘争や富の分配、様々の差別などは、重要ではあっても核心的な問題ではないと見ている。

このような筆者の歴史認識が、どれほど多くの人に共有されるか分からないが、2011（平成23）年3月11日の「東日本大震災」と「福島原発の放射能問題」を体験した今の日本人の間では、かなり多

くの人の支持が得られよう。そこで、今後は「能力（自己）制御型」教育をどう構想し、どう一般化していくかが、筆者にとっての大きな課題である。「引きだす」教育は、「何のために」という「理想・理念・価値・意味」に、正しく「つながれ」なければならない。その意味では、「引きだす」教育は「つなぐ」教育の一部に位置づけられねばならない。それを問わずに「野放図に＝自由に」、引きだせるものは何でも引きだそうとしてきた結果、人間が自分の首を絞めるような状況を生み出してしまった、と言えるからである。

【つなぐ教育へ！】 したがって、この「目的」を問い、それに「つなぐ」教育をどう具体化し構築するかが、筆者の新しい課題である。この課題は、敬愛した教育哲学者で元鳥取大学教授の松本 昭氏が、昭和50年以降行ってきた問題提起に応えようとするものでもある。「目的」によっては、能力開発を制御しなければならず、妥当な目的につないだ場合は、自分の一部の能力を制御しなければならない状況が生まれるからである。最近では「多文化共生」とか「持続発展教育」（Education for Sustainable Development, ESD）というような、新たな生き方・考え方が必要不可欠な時代になっている。もっとも、どのような目的・価値が妥当で、どのような能力・自己の側面を制御しなければならないのか、それを決める基準は何か、これらは、学界では価値相対主義の現代では決まらないと言われるが、果してそうか。そしてこれらはまず「政治的」な問題・課題であり、教育とくに「公教育」はこれに依拠すべきものである。それが、日本では、視野の狭い、競争社会の高学歴取得にしか関心のない保護者等の、偏った不健全な「私教育」に絡めとられる危険が増している。そのようなことのないように、とくに留意しなければならない。

ここに思想的な部分が関係し、人によっては宗教的な信仰が関わってくることは自然なことである。ただ、それをまずは、可能な限り世俗的・論理的に構築し、少しでも多くの人に理解してもらえよう努めなければならない。宗教的な信仰の次元に行くことは各人の自由に任せたい。筆者の個人的経験では、信仰的次元にいくことで、人間として「教育された」存在に「完成される」と考えるが、人はそれぞれである。まさにこれは、筆者の思想・哲学に過ぎない。もちろん「引きだす」教育学も今後必要である。しかし、それ以上に、それらの引きだされた能力・自己を、「何のために」使うのかという、妥当な目的・理念に結びつける、「つなぐ」教育学がそれ以上に求められよう。何につなぐかについては、多様な議論があるであろうが、自ずと決まる内容、決めねばならない共通のものもあるはずである。威勢の良い批判的な見方以上に、より丁寧な議論の発展・深化が望まれる。

おわりに

以上によって、筆者の研究者としての個人的な歩み Curriculum Vitae を、時代背景ともからめて整理してみた。教育学者としては「教育学を実証科学的な学問にし、教育の事実を変えること」、そしてその変えるべき事実は日本人の「個の確立」を目指すことだった。まず中等教育の歴史研究から入り、次にカリキュラム面からの授業研究などによる理論・実験的な実践研究、そして前期中等教育の実証的な比較研究を継続して研究してきた。しかし、筆者にとっては、この歴史、理論・実験、

比較という三つの方面の研究は同等ではなく、歴史研究と比較研究は、あくまでも日本の教育の現実を変えるための理論・実験研究の手段であった。筆者の基本的な関心事は、学界で学者として評価を得ることよりも、日本の教育現実を変えること＝「事実をつくること」であった。そのために、中等教育とくに前期中等教育＝中学校レベルのカリキュラムや教育方法＝授業研究の研究者、また自己評価を中心とする教育評価の研究者という自己規定のもとで、心理学や脳科学を基礎にして、カリキュラム構成の原理や SINCT のような発達段階論などを提示してきたのである。

その意味では、最後に至って、中央の教育課程行政に関わり、教育の事実を変える上で、その契機や足場を与えられ、間接的だが一定の役割を果たせたことは、望外の幸せであった。現在の段階では、学生時代に恥ずかしい思いをした教育学に対して、個人的な貢献はほとんどないに等しいが、自らの歩みの方向の正しさを確信し、同じ方向を推進してきた多くの先輩・同輩・後輩の努力と苦労のお陰で、恥ずかしいという思いをほぼ完全に払拭できたことに感謝している。イギリスやオーストラリアでは「教育学 pedagogy」が見直されてきている。このようなことから「燕雀いずくんぞ鴻鵠の志を知らんや」の思いが遂げられたように感じるのである。とくに、名古屋大学での教育学部長時代に、当時、日本学術会議副会長だった、東京大学教授で社会情報理論を専攻する、吉田民人氏が名古屋大学で講演し、「もう近代の法則定立の科学の時代はほぼ終わった。これからはその法則等を用いて設計する科学、プログラム科学の時代である。」と言われたことに、大きな希望を感じたものである。それは、学問の歴史からすれば、これまでは文学部や理学部などが最も伝統的な学部として、最高の評価を得てきたが、今後は工学部や教育学部など、設計科学・プログラム科学的な性格の学問分野が、社会的な評価を得られる時代になるだろう、という方向性を示すものだったからである。そのような学問は、「何のために」と必ず目的を問う点で、思想・哲学を抜きにすることができない。これについては、「公教育」と「私教育」の区分と合わせて、今後真剣に検討が進められなければならない。

もちろん、「教育学」はまだまだ力量不足であり、頼りない学問であることを残念に思う。だがそれだけ幅広く、奥深い、難しい学問なのである。その奥にあるのは「人間の複雑さ」である。だから頭の良い人はこの学問を避ける。けれども、社会的に益々期待される学問であることも確かである。筆者は基本的にバランス論者としての立場から、一面的な人間理解や教育論には賛成できない。それは「現実の人間はそんなに単純な存在ではない」という基本的認識である。どうか、教育学（者）が、単に「引きだす」教育（学力形成）だけで世に媚びることなく、「つなぐ」教育（人格形成）を広く展開することによって、社会的な貢献を広げてほしい。前者は部分、後者が全体なのである。筆者の研究の総括も、その方向においてなされねばならないと思っている。

この意味で、むしろ、これから益々発展する学問として、また、総合的で広大な研究分野をもつ学問として、一人前の学問に成長し、さらに発展しつつある現状を喜び、それを支える若い世代の豊かな可能性に期待し、その一層の発展に向かう道程の途中で、これまでの時代をともに生きた教育学者として、今は堂々と、これまでの先輩のみならず同輩・後輩諸氏のお陰で「我は教育学を恥とせず」と明言できる幸せを、ここに強く感じている。

（参考文献）

ここには筆者が影響を受けた文献は多すぎて挙げられないので、本稿に関わる記録として、自分の文献の主なものを挙げさせて頂く。

- ・拙著『学校の教育課程編成と評価』明治図書，1979年
- ・同『授業の個別指導入門』明治図書，1980年
- ・同『現代授業研究の批判と展望』明治図書，1983年
- ・同『よみがえるアメリカの中学校—日本の中学校改革への提言—』有斐閣，1987年
- ・同『自己評価—「自己教育論」を超えて—』図書文化，1987年
- ・同『「授業の個別化」その原理と方法を問う』明治図書，1993年
- ・同『新学力観と基礎学力』明治図書，1996年
- ・同『中学校カリキュラムの独自性と構成原理』明治図書，1997年
- ・同『教育課程編成論—学校で何を学ぶか—』放送大学教育振興会，2002年
- ・同『改訂版 教育課程編成論—学校は何を学ぶところか—』放送大学教育振興会，2006年
- ・同『「教育」の常識・非常識—公教育と私教育をめぐって—』学文社，2010年
- ・同『公立学校はどう変わるのか』教育出版，2011年
- ・安彦忠彦・中垣 啓・坂爪一幸『子どもの発達とカリキュラム開発—脳科学・心理学・教育学の視点から—』勁草書房，2012年（近刊）
- ・Abiko, T. : A Response from Japan to TLRP's ten principles for effective pedagogy, (in) P, Preece (ed), Research Papers in Education: Policy and Practice, Routledge, vol.26, no.3, September 2011, 357-365

（2011年10月14日受理）

Abstract

“I am not ashamed of Pedagogy!”

Tadahiko ABIKO

This article is on my whole professional life as an educational researcher for approximately 50 years. This would be hopefully useful and informative for younger researchers following our generation.

A number of people so far have told us it is really important for anyone to meet some great persons or to read some great books in younger days. It is very true for me too. In my student years, there was a hidden atmosphere in the University of Tokyo that a new ‘School of Education’ was not appropriate to be called ‘School’ or ‘Department’ because of almost all main members of the faculty staff who had been transferred from ‘School of Letters.’ Therefore, ‘School of Education’ at that time was sometimes called ‘the Second School of Letters’. One of the reasons was that what we studied there was Pedagogy as a whole, even including Psychology of Education and Sociology of Education. Pedagogy is still very philosophical and sometimes ideological. However, many members of the faculty staff had been very eager to overcome the old type of pedagogy and gradually most research of the staff had been based on various types of positivistic methodology. But it was just the beginning around then.

During my student days, professors I discussed with were Professor T. Hosoya, a historian of German industrial education, Professor T. Yamanouchi, a comparative researcher of British education, Professor H. Azuma, a cognitive psychologist in measurement of education and his host Professor L. Cronbach from the U.S. in my university, and particularly Professor M. Sekine outside the university. Those scholars made their great influences in many fields in Japan, but to me they were so kind personally and so sincere in research. And in addition, the people whom I have to remember are teachers that helped me make lesson studies at school as my co-researchers. They are my ‘treasure’ in my career now. Those professors and teachers have assisted me to make many positivistic research like lesson studies focused on ‘individualization’ of curriculum and comparative studies of ‘the lower secondary curriculums’ among the United States, England, Germany and France.

Owing to a lot of older scholars of pedagogy and colleague of education researchers including younger scholars, now at last it is very happy for me to say ‘I am not ashamed

of the scholar of pedagogy' or to confess 'I am proud of pedagogy'. Recently, it seems that in England and Australia pedagogy has recovered its own value and reputation. That is nice ! There is no country whose education is excellent unless teachers are respectful there. Hopefully Japan is to be excellent in education that raises not only 'self-developing' ability, but also 'self-controlling' ability of children as 'Future-Sovereigns of Japan' after Fukushima's natural disaster, Tsunami.