

教員採用試験における教職教養分野の特質と課題

——教育思想史分野を中心に——

相馬 伸一・室井 麗子・椋木 香子
小山 裕樹・生澤 繁樹

(受付 2017年10月31日)

はじめに

本稿の課題は、教員採用試験のなかでも教職教養分野の出題傾向を、とくに教育思想史分野（教育の思想と歴史）に関連して分析することである。この課題には二つの意義がある。

第一に、教員養成教育の改善という意義がある。教員採用試験は教職に就くための関門であり、教職希望者がその出題傾向に関心をもつのは当然である。限られた時間で試験を実施するためには、問題は網羅的で一般的な内容にならざるを得ない。試験は合格しないと意味がないわけで、「これだけは覚えておこう」といったエッセンスを集約した参考書が出回る。それはある意味でやむを得ないことである。しかし、ここに二つの問題がある。教員養成教育に携わる大学教員が、もっぱら自身の関心で講義を行っていたとする。大学教員には広い教授の自由が認められているのだから、何を教えようと構わないという主張もあるかもしれない。また、個性的な切り口から問題意識を深めることこそが高等教育の任務だという意見もあるだろう。しかし、教員養成教育と教員採用試験の内容がまったく乖離していたとしたら、学生にとっての教員養成教育の実際的な意義は小さいと言わざるを得ない。教員採用試験に合格するための教育を行う必要はないだろうが、教員採用試験をまったく無視してよいとも思われない。

第二に、知の伝播がもたらす問題の典型として、この問題の検討には意義がある。知識は要約や体系的な説明をとおすことで社会に広く伝播する。その過程では知識の歪曲や誇張が生じる場合がある。もし教員採用試験に事実の誤認に基づくような内容があれば、それらは是正される必要がある。また、誤認とはいえないまでも、研究者間の議論が社会に還元されていなければ、同じ対象を扱うにしても、両者の言説はやはり開いていく。実際、教員養成教育に関わっている研究者と話すと、「現在の研究水準からすると、そうはいえないのではないか」と思いつつも、教員採用試験を考慮して立て分けた教え方をとるという話を聞く。現在の研究水準からして、もはや妥当とはいえない言説が流通し続けているとすれば、その背景に何があり、いかにしてそうした状況の改善が可能であるかを検討することは必要であろう。

本稿では分析の対象を教員採用試験の教職教養分野のなかでも、さらに教育思想史分野に限定し、2012年から2016年に実施された全国の都道府県および政令指定都市の教員採用試験問題をとりあげる。教員採用試験では、教育学、心理学、そして教科の知識に関するさまざまな分野が独立の大問として出題されるケースもあれば、複数の分野が組み合わせられて出題されるケースもある。教育思想史分野の出題は何といても西洋教育史に関する問題で、独立した大問や小問で出題されている場合は検討が容易だが、後者の場合はいかなる思想家を分析の対象と見なすかが問題になる。とはいえ、哲学者、教育学者、心理学者といった区分はそもそも便宜的なものに過ぎない。そこで本稿では、教育思想史分野が大問または小問として出題されるなかであつかわれている人物、および教育方法、学習理論、心理学、教育心理学等と複合して出題されているなかで、その教育観や教育的事績が問われている人物をあつかう。ソーンダイク（1874-1949）やクレッチマー（1888-1964）は心理学者と見なして問題ないだろうが、ピアジェ（1896-1980）、エリクソン（1902-1994）、スキナー（1904-1990）、ブルーム（1913-1999）、ブルーナー（1915-2016）の業績は心理学ばかりでなく教育学にも大きな影響を与えており、本稿では検討の対象に含める。ただし、心理学分野が独立して出題されている場合は検討の対象から除外していることをお断りする。また、日本教育史の出題に教育思想史の出題がないわけではないが、本稿では分析の対象を西洋に限定した。

問題の収集については、時事通信出版社の坂本建一郎氏、日暮トモ子氏（目白大学）の協力を得た。お礼申し上げます。また、すべての分野について専門家の協力を得られたわけではないが、ルソーを中心とした出題については室井麗子氏（岩手大学）、ペスタロッチを中心とした出題については椋木香子氏（宮崎大学）、カント及びヘルバルトを中心とした出題については小山裕樹氏（摂南大学）、デューイを中心としたアメリカ新教育についての出題に関しては生澤繁樹氏（名古屋大学）に執筆していただくことができた。

出題の全体的な傾向

西洋教育史分野の出題は、2015年実施（以下同じ）の愛知県のように、フランスの教育法「ギゾー法」（1833年）、イギリスの教育法「フォスター法」（1870年）、「バトラー法」（1944年）を問うような出題もあるものの、主要な人物の主張（思想）や業績（主要著作）を問う問題が大半である。どのような人物が出題されているかは、教員採用試験対策の参考書で事細かに分析されている。時事通信出版社の『教員養成セミナー』では、全国の出題傾向が時代区分とともに一目瞭然に示されている。これ自体が検討の対象でもあるが、西洋教育史は、古代～近世と近・現代に区分され、さらに前者は古代・中世と近世、近・現代は、啓蒙主義、児童中心主義、ヘルバルト学派、革命期の教育、改革教育学、進歩主義教育、諸外国の教育

制度・教育改革に細分されている（この他に全般的な事項）。2012年から2016年についてみると、教員採用試験を実施する地方自治体での人物の出題傾向は延べで見ると次のようになる（同誌，2017年2月号，24～25頁）。

- ・ソクラテス，プラトン，アリストテレス等 36回
- ・人文主義，宗教改革，実学主義（コメニウス） 32回
- ・ルソー（自然主義，消極教育，『エミール』） 52回
- ・ペスタロッチ（直観教授，『隠者の夕暮』） 70回
- ・その他（デカルト，ロック，カント） 45回
- ・フレーベル（幼稚園，恩物，『人間の教育』） 58回
- ・エレン・ケイ（『児童の世紀』） 23回
- ・モンテッソーリ（「子どもの家」創設） 27回
- ・ヘルバルト（4段階教授法），ツイラー，ライン 53回
- ・コンドルセ，ベル，オーエン，スペンサー 21回
- ・ナトルプ（社会教育学），シュプランガー 21回
- ・デューイ，キルパトリック，パーカー 80回
- ・イギリス，フランス，ドイツ，アメリカの教育制度・改革 68回

これらの問題の出題傾向には、都道府県および政令指定都市による特徴がある。ここに示されている人物について3回以上の出題が見られるのは、ルソーについて埼玉，三重，兵庫，鹿児島各県，ペスタロッチについて秋田，茨城，埼玉，富山，福井，奈良，鳥取，鹿児島各県，デカルト，ロック，カントについて鹿児島，フレーベルについて青森，茨城，富山，鳥取，佐賀，鹿児島各県，ヘルバルト関係について青森，秋田，神奈川，富山，福井，佐賀各県，ナトルプやシュプランガーについて青森，埼玉の両県，デューイ等について秋田，栃木，埼玉，福井，三重，和歌山，山口，徳島の各県，欧米各国の教育改革について青森，宮城，秋田，埼玉，富山，福井，三重，和歌山，山口，徳島の各県といった具合である。

出題は一般的に大問1題か，大問のくくりが大きい場合は小問1題である。ルソーの『エミール』の訳文から出題され，さらに他にエレン・ケイについての出題もあった2012年の神奈川県，教育史上の主要な人物について問うた上でデューイについて出題している2013年の高知県，同様に教育史上の主要な人物について著作の引用から出題した上でヘルバルトについて問うた2016年の高知県，教育実践理論や学校改革案について問うたほかに教育史上の主要な人物についての出題もあった2015年の和歌山県，西洋教育史関連で人物を問う問題と代表的な学習理論を問う問題が出題された2016年の岩手県，代表的な学習理論について問うたほかにデュルケムについての出題があった2016年の徳島県などは例外的といえる。調査対象の5年間で，ここにあげられた人物が採用試験に現れる頻度が高いのは，青森県（32回），

富山県 (28回), 長崎県 (26回), 埼玉県 (23回), 秋田県 (22回), 沖縄県 (21回), 神奈川県 (19回), 宮城県・茨城県・栃木県・奈良県 (18回) である。他方, 福島県, 京都府, 京都市, 神戸市, 岡山市, 広島県などでは, 教育思想史分野の出題が見られない。広島県では『広島県教育資料』を発行しており, 教職教養分野の問題はこの資料集を中心に出题されている。このほか, 心理学や学習理論に関しては出題があるものの, 教育思想史分野の問題は皆無という県もある。岩手県 (2013年), 宮城県 (2013年), 茨城県 (2013年, 2015年), 埼玉県 (2015年) のように, 教育思想史, 日本教育史, 心理学, 一般教養に関連する問題をひとまとめにして出題している県もある。教員養成教育を実施している大学の立場からすれば, 教職志望学生の学習動機としても, 各分野の学修成果を広く問うような出題を望みたいところである。次に具体的な内容を主要な人物を時系列的に整理しながら見ていこう。

古代ギリシアから中世

古代ギリシアに関しては, やはりソクラテス (前470頃-前399, 6回), プラトン (前427-前347, 10回), アリストテレス (前384-前322, 8回) がとりあげられている。

ソクラテスに関する出題のキーワードは, よい生き方, 問答法, 徳の探究, デルフォイの神託, 産婆術, 無知の知であった。思想の内容を問う出題としては, 「問答のなかで相手の知を吟味し, 無知を自覚させていく対話法。青年の魂の誕生に立ち会う産婆の役割を果たしたという意味で, 産婆術ともいわれる。」(2013 沖縄) があった。

プラトンに関する出題のキーワードは, 哲人王, アカデメイア, ソクラテスに師事, 『国家』, イデアであった。思想の内容を問う出題としては, 「『国家』のなかで, 理性, 意思, 欲望の3つの心をもつ人間は, 統治者, 防衛者, 生産者の3つの階級に分かれるとし, 教育の仕事はそれぞれの素質をもった人間を発見し選りわけ, 訓練することだとした。」(2015 宮崎), 「現実の生成変化する物質界の背後には, 永遠不変の純粋なイデアという理想的な雛形(性質)があり, イデアこそが真の実在であるとした。彼は, 不完全である人間の感覚ではイデアをとらえることができず, 理性によってのみとらえることができるとした。」(2016 岐阜) があった。

アリストテレスに関する出題のキーワードは, リュケイオン, 徳性であった。思想の内容を問う出題としては, 「非物体的なイデア論に偏することなく, 観念論と唯物論の間を思考しつつ研究を進めた。彼は, 人間の行いや営みにはそのすべてに目的があり, それらの最上位にそれ自身が目的とするところの「最高の善」があるとした。」(2016 岐阜) があった。

こうした出題傾向は, 西洋教育思想の起点としての古代ギリシアというほぼ通説化した見解を反映している。しかし, 当時にあつていわゆる一般的な学校教育において成功を取めた

イソクラテス（前436－前338）はまったくあげられておらず、そこに由来して古代ローマへと展開していくレトリックの伝統などもあがってこない。人名の選択肢にプロタゴラス（前490頃－前420頃）とキケロ（前106－前43）が1度ずつあがっているのみである。また、プラトンの教育思想の理解や後代への影響を考えると、彼が『国家』の「洞窟の比喩」で西洋教育の基本概念であるパイデアについて論じたことは無視できないと思われるが、それもあつかわれてはいない。アリストテレスについて「観念論と唯物論の間を思考」という位置づけが妥当かどうかとも議論の余地があるだろう。

中世についての出題が少ないのは予想されたことだが、アウグスティヌス（354－430）について問う、「中世を代表する教育思想家の一人であり、「西洋の教師」または「教会の父」と呼ばれている。彼は、『教師論』で教師はいかにして教えることが可能なのか、本当に教えているのは誰なのか、などの問いと思考を大切にした。」（2016 岐阜）の1題であった。この点は、中世史に関する研究が進んでいるにもかかわらず、教育思想史がその成果をとりいれられておらず、教育思想史がテキストとして現れて普及した19世紀中葉の形態を基本的に維持し続けていることのひとつの証左といえる。この数少ない出題はバランスのとれた良題であるといえようが、「西洋の教師」が現れた中世の扱いは再考されるべき課題だろう。たとえば、近世とのつながりを考えるとクザーヌス（1401－1464）などはとりあげられて当然といえるが、管見のかぎり、教育学の基礎系学会で研究論文が発表されたことはない。

ルネサンスから宗教改革と科学革命へ

ここでは、古代・中世と近代の間のルネサンスから17世紀の科学革命を便宜的に近世としてくくりにする。

いわゆるルネサンスの文人としては、ヴィットリーノ（1378－1446、1回）、エラスムス（1466－1536、2回）、トマス・モア（1478－1535、2回）、ラブレー（1483?－1533、2回）、ヴィヴェス（1492－1540、1回）、モンテーニュ（1533－1592、4回）の名があがっているが、エラスムスとラブレーは人名が選択肢に出ているにすぎない。2013年の富山県の採用試験では、世界最大の散文家、『随想録』、国語や隣国語の学習、実践哲学、旅行による教育、社会的実学主義といった語からモンテーニュを問う問題、人文主義者、『ユートピア』、余暇活動、教育機会の保障といった語からトマス・モアを問う問題が出題されている。これは、教育思想史を満遍なく学んでいなければ難しい問題だろう。ここで「楽しき家という学校を開設した」としてヴィットリーノがとりあげられているのも他にはない。なお、モンテーニュの思想を「社会的実学主義」と位置づけるのは、ドイツのラウマー（1783－1865）が教育思想の歴史的発展の説明概念として用いた Realismus を、アメリカの教育史家モンロー（1869－1947）

が19世紀末にさらに細分化したものが日本では「実学主義」と邦訳されて流布した結果であり、こうした位置づけをそのまま踏襲してよいのかは検討の余地がある。

次に宗教改革関連でとりあげられているのはルター（1483-1546, 5回）のみである。2015年の宮崎県の採用試験には、「当時の宗教改革運動の中心人物の一人としてプロテスタント教会の源流を創った。近代公教育思想の確立に先がけて、義務教育の理念を提唱した人物として知られている。」という記述がある。これも満遍なく学習することを求める良問といえるが、後代の教育への影響という点では、対抗宗教改革を担ったイエズス会の取り組みが重要であることを考えると、ルターしか名前があがってこないというのは、日本の教育思想史記述の偏りが反映しているといえるかもしれない。

17世紀の哲学者として名前があがっているのは、ベーコン（1561-1626, 1回）、デカルト（1596-1650, 1回）、ホブズ（1588-1679, 1回）、ロック（1632-1704, 26回）とロックが意外に多くとりあげられている。一般教養分野を独自に出題している地方自治体を加えれば、これらの哲学者はもっととりあげられているかもしれない。実際、デカルトについて、「学問を確実な基礎の上に築こうとして一切を疑い、方法的懐疑によって「我思う、ゆえに我あり」（コギト・エルゴ・スム）という事実に到達。明晰判明な知識を基礎に合理主義哲学を築き、物体と精神の二元論を唱えた。」（2014 和歌山）といった、一般的な知識を問う問題があった。

ロックについての出題のキーワードは、イギリス経験論、生得観念論（本有観念）の否定、タブラ・ラサ、人間精神の白紙状態、経験主義（経験や習慣づけの重視、認識の根源を経験と反省に求める）、健康管理、躰、ジェントルマン形成のための家庭教育論、名誉革命、西欧民主主義の根本思想、『教育に関する考察』（『教育に関する若干の考察』、『教育論』）、『人間知性論』（『人間悟性論』）、『統治二論』である。一見して明らかなように、同一著作がさまざまな邦題で出題されており、受験者には親切とはいえない。「悟性」はカント哲学でよく用いられる用語であり、必ずしも適切とは言えない。また、『教育論』は、たとえばミルトンの *On Education* も『教育論』と訳せるわけで、問題があるだろう。また、「本有観念」（2013 東京）という訳語は現在ではあまり見られなくなっている。ロックについては『教育に関する考察』の一節をひいた出題が見られる。

「健全な身体に宿る健全な精神とは、この世における幸福な状態の、手短であります但し意をつくした表現です。」（2014 北海道）

「健全なる身体に健全なる精神が宿る」との言葉で知られる。（2014 奈良）

「子供がどんな質問をしても、それを阻止したり、いい顔をしてやらなかったり、あるいはその質問が物笑いにされるのを黙っていたりしないで、子供の全質問に答えてやり、子供が知りたがっている事柄を説明してやって、子供の年齢と知識に応じて、それらのことが彼にできるだけ判るようにしてやることです。」（2016 高知）

北海道と奈良県の出題はロックだと想像が付きやすいが、「健全なる身体に健全なる精神が宿る」の句はロック自身のものではなく、ロックが引いたものであり、やや疑問が残る。他方、高知県の出題は凝ったものだが、この引用箇所がロックの教育思想の理解を問うために最も適切かどうかは意見の分かれるところだろう。

なお、ロックに関しては生得観念の否定や経験主義の強調ばかりが問われる傾向があるが、「親を教育の主体とし、子どもへの理性的対処を求める、ジェントルマン形成のための家庭（教師）教育論は、広く近代の子ども観に影響を与えた。」（2016 滋賀）は、近代の子ども観の形成という社会史研究の成果をとりこんだ出題となっており、注目される。

さて、この時代区分においては、ラトケ（1571-1635）とコメニウス（1592-1670）に代表される教授学者をはずすわけにはいかないが、ラトケは2回、コメニウスは26回、それぞれ名前があがっている。

ラトケは、近年、専門学会でとりあげられることはほとんどなくなっているが、「近代教授法の創始者。1612年の教育改革に関するフランクフルト意見書のなかで、母国語を重視し、子どもの心理的構造に基づいた教育内容や教授方法の組織化を考え、教授学を技術の体系として高めようとした。」（2014 和歌山）という出題がある。

コメニウスに関するキーワードとしては、チェコ（人）、モラビア生まれ、ヘルボルン大学、チェコ兄弟教団（ボヘミア同胞教団）の最後の主席監督、三十年戦争、すべての子どもの教育、教育を受ける権利、一般教育、一斉授業の提唱、男女共学、普遍的知識の体系、百科全書主義、汎知学、合自然、教育内容における実学主義、実物観察に重点をおく直観教授法、人間生産、幼児の教育から成人の教育にいたる一貫した教育構想、教師の専門性、近代教育学の祖（父）、近代教授学の祖（父）、体系的教育学の創始者、世界最初の絵入り教科書、『世界図絵』『大教授学』があった。

また、『大教授学』からの引用がなされた出題が散見される。

「教育されなくては人間は人間になることができない。」（2012 岐阜）

「人間は、人間になるべきであるとすれば、人間として形成されなければならぬ」（2013 神奈川）

「人間として生まれた者には、すべて教育が必要である。」（2013 神奈川）

「すべての人にすべての事柄を教授する」（2015 和歌山、2015 滋賀）

「金持ちの子弟や身分の高い者の子弟ばかりでなく、すべての子弟が同等に、つまり貴族の子どもも身分の低い子どもも、金持ちの子どもも貧乏な子どもも、男の子も女の子も、あらゆる都市、町、村、農家から学校へあがらなければなりません。」（2014 高知）

まず、用語に関して。チェコ兄弟教団とボヘミア同胞教団でいずれの訳語がよいのかは、専門家でも意見が分かれている。モラビア生まれというのは正確だが分かりにくいだろう。

ヘルボルン大学については、「大学」と呼んでよいかは議論がある。より大きな問題は、そのあとの基本的な教育概念にある。コメニウスがすべての人間を教育の対象に考えたのは事実だが、それが近代的な人権概念に基づいたものだったといえるかについては議論がある。『大教授学』にはたしかに一斉授業について述べられているが、同時に学習者の協同学習を組み合わせるように勧めていたのであり、一斉授業一辺倒だったわけではない。「合自然」は、教育思想史の流れを自然概念から理解する上での評価軸と見なされ、コメニウスからルソー、ペスタロッチへとという系譜を描く際の鍵概念であった。しかし、それは歴史をさかのぼることによる回顧のなかで導かれたといえなくもない。実学主義については、モンテーニュの位置づけに関連して指摘したように、ラウマーの教育史記述が影響していると考えられる。コメニウスが、言語の学習を事物の学習と並行させるべきだと考えたのは事実であり、その意味でリアリズムの立場をとったことは認められる。しかし、実生活に役立つ知識を連想させる「実学主義」という用語は誤解を招きやすい。コメニウスの教育方法を直観教授法とってよいかどうにも議論がある。彼がアウトプシアという概念を用いているのは事実だが、それをペスタロッチのような意味での直観と結びつけてよいかは検討が必要である。近代教育学の祖（父）、近代教授学の祖（父）、体系的教育学の創始者といった位置づけは、明治期に欧米の教育思想史テキストが翻訳移入されて以来、一貫して変わらないが、近代、教授学、教育学の位置づけによってさまざまな見方が可能である。『大教授学』からの引用について、人間の教育必要性をいっている下りは、たしかに教育思想史上の一定の意味を認めることができる。しかし、次に見るようにカントの『教育学講義』にも類似の表現が見られるわけであり、混同を招かないとはいえない。

その他、やや妥当性を欠くと思われる記述も指摘しておきたい。「近代教授学を開拓し、実物観察に重点をおく直観教授法を開いた。三十年戦争の渦中であって国外に亡命。教育による祖国の解放をめざした。」（2014 山梨）という出題の最後の下りには無理がある。コメニウスが教授学研究を志したのは、三十年戦争で荒廃したチェコ地域が戦局の好転によって回復されるという希望を抱き、その際の祖国の復興の鍵を教育に見たからであり、「教育による祖国の解放」をめざしたとはいえない。「最初の教授学の理論書といわれる『大教授学』のなかで、「あらゆる人にあらゆる事柄を教授する・普遍的な技法」として一斉教授を提起した。」（2015 滋賀）は、一斉教授が普遍的な技法と読まれてしまうおそれがある。

これに対して、「チェコ兄弟教団の最後の主席監督。百科全書主義的な哲学体系に取り組んだ哲学者でもあり、教授学や汎知学に関わる多くの著作を著した。」（2014 名古屋）は、バランスのとれた出題といえる。「『大教授学』では、教育を人間生産として位置づけし、固有の生産方法を展開した。幼児の教育から成人の教育にいたる一貫した教育構想、単線系の学校制度案、男女共学の原理、アカデミーの構想などはその後の教育に影響を与えた。教育方法

における直観主義と言語の結合，教育内容における実学主義，全民衆を対象とする教育制度，教師の専門性などについての先進的な構想は，現在の教育にも示唆するところが多い。」(2016 秋田) という出題は，詳細にわたった位置づけがなされている。生涯教育の構想の指摘などは教えられてよいと思われる。しかし，「人間生産」は，コメニウスの教育思想の理解として一般的に受け入れられた見解とはいえない。

ルソーからフランス革命へ

ルソー (1712-1778) に関する出題は，2012年から2016年まで，各年10以上～20以上と多少の幅はあるものの毎年コンスタントに見出せる。教員採用試験問題における定番の思想家であることがわかる。出題のほとんどはルソーの教育思想に関するものだが，一般教養を問うものとして彼の政治思想に関する出題も，それほど多くはないが，見出される。

まずは，教育思想に関する出題から検討していきたい。スイスのジュネーブ出身で，啓蒙思想家とはしばしば対立していたルソーであるが，教員採用試験においては，“フランスの思想家あるいは啓蒙思想家で近代教育思想のメルクマールとなる『エミール』の著者”というのが，最も流布したルソーのイメージである (2013 鹿児島，2015 奈良・大和高田，2015 三重，2016 滋賀，2016 岩手)。また次のように『エミール』のよく知られた文言の抜粋を示し，著者名ないしは書名を答えさせる形式は，ルソーに関する出題の定番の一つであると言える：「われわれは，いわば二回この世に生まれる。一回目は存在するために，二回目は生きるために生まれる」(2012 長崎，2013 兵庫)／「どんなものでも，自然という造物主の手から出るときは善であり，人間の手に渡ってからは悪となる」(2013 佐賀，2015 奈良・大和高田市)／「自然の秩序のもとでは，人間はみな平等であって，その共通の天職は人間であることだ。だから，そのために十分に教育された人は，人間に関係のあることならできないはずはない。(中略) 生きること，それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ」(2014 高知) (※なお，出典としている邦訳書が異なるため，出題に記載されている抜粋箇所は同じでも，その文言が問題によって異なる場合がある)。

出題の内容については，概ね，①3つの教育 (「自然の教育」・「事物の教育」・「人間の教育」)，②自然 (主義)・人間の自然的善性・子どもの自然的本性，③子どもの発達に応じた教育，④消極教育，の4点から分類整理できる。

①3つの教育 (「自然の教育」・「事物の教育」・「人間の教育」) については，ルソーが教育を以上のように3つに分け，これらの合致の重要性を指摘したことに関わる出題がある (2014 山口，2012 神奈川)。②自然 (主義)・人間の自然的善性・子どもの自然的本性に関する出題は，ルソーは，人為的ではなく子どもの自然的本性に即した自然主義教育を説いた，と捉え

るものである：「著者『エミール』で、(中略)人為的な教育を批判し、自然の歩みに従う教育を主張した」(2015 奈良・大和高田市)／「ルソーは、自然主義教育を説き、自然に従って児童の本性を尊重するべきだとした」(2015 島根)。このような「子どもの自然に即した教育」を、「子どもの発達に応じた」とするのが、③子どもの発達に応じた教育という観点からの出題である：(『エミール』は)「教育論」または「教育について」の副題をもつ。主人公の誕生から結婚にいたるまでの成長過程に応じた教育を5篇に分けて論じている。歴史上初めて子ども期や青年期の教育的な意義に注目した書物として評価されている」(2013 秋田)／「人は子どもというものを少しも知らない。子どもの中に大人の姿を求め、子どもが大人になる前にどのようなものであるかを少しも考えない。」と述べ、子どもの発達段階の固有性と、それぞれの発達段階に応じた教育のあり方を提案した」(2013 神奈川)。さらに、④消極教育も、教員採用試験におけるルソー教育思想に関する出題の定番である：「教えすぎると子どもが考えなくなる」という考えは、消極教育論(以下略)」(2014 福井)／「初期の教育はだから純粹に消極的でなければならない。それは美徳や真理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬からまもってやることにある。(中略)はじめにはなにもしないことによって、あなたがたはすばらしい教育をほどこしたことになるだろう」(※『エミール』の抜粋を示し著者を答えさせる問題)(2016 高知)。

④消極教育に関する出題として最も多いのは、以上の①②③の総合あるいは総称として消極教育を捉える、次のような問題である：「人間による教育」、「事物による教育」、「自然による教育」に合致させる消極教育を提唱した」(2013 鹿児島)／「人間性善説に立って、教育の目的は「生きる力」を育成することにあり、社会規範の注入をまず排除し(消極教育)、「自然の教育(=成熟)」と「事物の教育(=経験)」の歩みに即して、すなわち子どもの心身の発達に応じて「人間の教育(=教育)」を配慮すべきだとする」(2014 青森)／「ルソーは著書『エミール』の中で、すべての人間には自動的に正しく成長していく能力が、自然の法則として備わっていると論じ、人為的に子どもに働きかけ、知識などを教え込むことは、その自然の法則に基づく発達を妨げるとして排除した。このようなルソーの教育法は〔消極教育〕といわれている」(※〔 〕内の穴埋め問題。2015 沖縄)／「ルソーは、「人間は教育によってつくられる」と説き、大人による注入主義を否定し、子どもの自然な成長力や活動性に従う教育、いわゆる「消極教育」を唱えた」(2016 鹿児島)／「ルソーは、子どもが自らの体験を通じて自発的に学習・成長するとして、消極教育を主張した」(2016 長崎)／「人間の自然的本性を善とみなした。既成の社会制度によってそれが悪へと変質させられることを防ぐ教育と対比させて、かれが〔消極教育〕とよぶ原理は、子どもの自然的本性の科学的解明と、子どもの自由や自発性の尊重の原理である」(※〔 〕内の穴埋め問題。2016 滋賀)／「ルソーは、人為的に教え込むことをできるだけ避け、子供の個性に合わせてその心身の発達を援助する

「消極（的）教育（論）」を提唱した」（2016 宮城・仙台市）。

その他、教育思想や教育思想家に関わる問題として出題されながらも、『人間不平等起源論』や『社会契約論』といった『エミール』以外のルソーの著作を取り上げた問題（2012 埼玉）や、近代権利思想の文脈でルソーの教育思想に言及するような問題も、少数派ではあるが見出せる：「フランス革命に大きな影響を及ぼした思想家。『人間不平等起源論』『社会契約論』などで、民主主義論を唱えた。ロマン主義の父と呼ばれる。主な著書に『エミール』『告白』などがある」（2012 愛媛）／「近代自然権的人権意識に根ざした「子どもの権利」を主張し、著作物に『社会契約論』『エミール』等がある教育思想家」（新潟 2013）／その他、（2012 埼玉）など。

また、かなり例外的であるが、ルネサンス・ヒューマニズムの思想的文脈の中でルソーの教育思想を捉える出題もある：「ルネサンスのヒューマニストが理想として掲げた「人間」を継承しつつ、それを「自然」にまで突き詰めることによって、新しい人間像を創造した。代表作に『エミール』がある」（2014 名古屋市）。専門的なルソー研究の動向をも押さえた問題だと言え、どのような文献を典拠に出題されたのか等々、興味深い。

次に、ルソーの政治思想に関する出題傾向を検討してみよう。言及されるルソーの著作は『社会契約論』や『人間不平等起源論』が中心となる。出題内容は、啓蒙主義との対立、人民主義、人権思想に関するものである：「ヴォルテール、デイドロなど、ロックの影響を受けた当時のフランス啓蒙主義者たちの思想を批判し、理性よりもむしろ自然な感情を重視し、政治的には徹底した人民主義の立場を主張した。「自然に帰れ」という言葉は、彼の考え方を簡潔に表現したものである」（2015 茨城）／その他（2015 神奈川、2015 長野、2016 京都府）。

一方で、選択肢にルソーの名前や著作が誤答として挙げられている問題も多数出題されている。2012年から2016年まで約40弱のこのタイプの出題があり、正答の選択肢としてルソーの名前や著作が取り上げられている出題よりも、むしろ多い。最も多いのは、コメニウス、ペスタロッチ、フレーベル、デューイの教育思想の説明文だと解答させる択一問題において誤った選択肢としてルソーの名前が入っているケースである。コメニウスについては、2012年の鳥取県、2015年の徳島県等、ペスタロッチについては2012年の愛知県、2012年の山梨県、2014年の栃木県、2015年の大分県、2015年の青森県等、フレーベルについては2013年の鳥取県、2013年の愛知県、2013年の富山県等、デューイについては2014年の香川県、2014年の滋賀県、2016年の三重県、2016年の兵庫県等、である。このことから、コメニウス、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、デューイは、教員採用試験では、西洋の定番の教育思想家と見なされており、定番であるがゆえに混同されやすいものと捉えられていると推測される。なお、その他、カント、ヘルバルト、ロック、モンテッソーリ、ピアジェ、デュルケム等が正答となる問題の誤った選択肢としてルソーが挙げられた出題もあった（2013 東京、2014 奈

良・大和高田市, 2015 神奈川, 2015 富山, 2016 三重, 2016 埼玉, 2016 福岡市, 2016 岐阜等)。

政治思想に関するものとしては、モンテスキュー、ホッブズ、ロックが正答となる問題の誤った選択肢にルソーが挙げられている(2015 沖縄, 2015 京都市, 2016 徳島, 2016 鹿児島等)。なお、極めて例外的ではあるが、ルターが正答である問題の誤った選択肢としてルソーが挙げられていた。これは恐らくひっかけ問題という意図からの出題であろう(2016 山梨)。

ルソーの思想や教育思想を直接に問う問題ではないが、ペスタロッチに強い影響を与えた人物としてのルソーに言及したものもある(2016 鳥取, 2016 茨城)。また、中江兆民との影響関係という観点からルソー『社会契約論』に言及した出題もあった(2012 富山)。

ルソー以降、フランス革命期までは、コンドルセの教育思想に関する問題が出されているが、さほど多くはない。正答としてコンドルセを取り上げたものとしては、彼が主張した「公教育」の重要性に焦点をあてた次のような問題が出題されている:「人間精神の「進歩」に揺るぎない信頼を寄せ、すべて市民は「真理を知る平等の権利」を有するとの立場から、教育を「人間精神の発展を保障し、社会的不平等を減少させるための手段」とみなし、「公教育は人民に対する社会の義務」であるがゆえに、教育はすべての市民に平等に与えられなければならないとした」(2013 神奈川)／その他(2016 高知)。他方、誤答として選択肢にコンドルセの名前が挙げられている問題としては、ペスタロッチやカントが正答となるところに誤った選択肢としてコンドルセが入っているというものであった(2015 東京, 2016 沖縄)。

以上、ルソーからフランス革命期に係る出題傾向について概観してきた。ルソーに関して言えば、教員採用試験問題の大半は、ごく少数の例外を除けば、『エミール』で論じられる、子どもの自然＝発達に即した消極教育”という、ルソー教育思想のパターン化された定番的なイメージをベースに作成されている。なぜか。問題を作成する際に、おそらく最も避けたいことの一つは出題ミスであろう。それゆえ、過去に出題実績がある問題と同内容の問題が再び出され、あるいは定番的な文献が作題の典拠として繰り返し用いられる一方で、最新の研究成果や解釈は、最新であるがゆえに議論の余地があるということで、どうしても避けられる傾向にあるのだと推測される。

〔室井麗子〕

ペスタロッチ

ペスタロッチ(1746-1827)に関する記述は、個人のみでの掲載数としては最も多くなっている(70回)。この数は、選択肢の誤答として掲載されたものも含む。また、同じ年度・地域の問題の中で、回答が2か所ある場合は出題2回の記述としてカウントしている。年度ご

との記述数の内訳と、特徴的な記述の取り上げられた回数を以下の表に示す。

表1 ペスタロッチの出題状況

年度	記載総数	正解・正しい説明 としての掲載	『隠者の夕暮れ』	直観, 直観 教授 (法)	調和的発達	民衆教育, 孤児教育等
2012	10	6	3	2	3	3
2013	21	15	10	7	5	3
2014	11	5	3	3	3	2
2015	15	8	7	3	1	3
2016	13	8	5	3	2	2

まず、問題文中に記載された数であるが、誤答として選択肢に掲載された場合を含めると、毎年10問以上（都道府県等の数としては、9か所以上）の出題がある。その中でも、2013年を除き、毎年約半数が誤答の選択肢の中に含まれている。このことは、誤答としての選択肢であっても、ペスタロッチに関する基礎的知識が問われていることを示すと考えられる。

次に、人物名以外にどのような用語、説明がよく見られるかに注目する。まず多いのが『隠者の夕暮れ』の著書名、あるいは内容に関する出題である。他の著作の出題数（『シュタンツだより』は4回、『リーンハルトとゲルトルート』は3回、『ゲルトルート児童教育法』『白鳥の歌』は2回、『クリストフとエルゼ』は1回）と比べると、5年間で28回も出題されている。また、著書名だけでなく、有名な冒頭部分（「玉座の高きにあっても、木の葉の屋根の陰に住まっても、同じ人間」）を取りあげている問題も多い（2013 北海道・岩手・秋田・滋賀、2015 東京・大分）。

次に記述が多いのが「直観」「直観教授（法）」（「直観的な経験」等も含む）に関する出題である。ペスタロッチの教育思想・理念・方法の特徴として取り上げられている。出題方法としては、「直観」「直観教授（法）」を正答として選択する問題（2012 沖縄、2015 長崎、2016 岡山）もあれば、「直観」「直観教授（法）」が含まれた文章から人物名を選ぶ問題（2013 富山・山口、2014 福岡・佐賀、2015 宮崎）もある。ただし、後者については「直観」「直観教授（法）」だけで回答を導く問題はなく、「スイスの教育者」「知、徳、体の調和的発達」「著書には『隠者の夕暮れ』」など、他にも説明が加えられている。

このほかにも、ペスタロッチの教育思想の特徴として、「知、徳、体の調和的発達（発展）」「頭と心と手が調和的に発達した人間の形成」というように、表現は若干異なるが、諸能力の「調和的発達」に関する出題も毎年出題されている。また、「民衆教育、孤児教育」など、貧民救済・民衆教育・孤児教育に関わった（「生涯を捧げた」）ことに関する内容についても、毎年2～3か所で出題されている。ペスタロッチの名言とされる「生活が陶冶する」につい

ては、この5年間では3回（2012 千葉，2013 富山，2015 青森）しか出題されていない。

以上のように、この5年間のペスタロッチに関する出題傾向としては、著書『隠者の夕暮れ』、「直観」・「直観教授（法）」、「民衆教育，孤児教育，貧民の救済等」のいずれかに関連した問題がほとんどであり、これらを押さえておけばほぼ回答可能となっている。なお、「調和的発達」に関しては、これ単独で出題されていることはなく、上記の3つの記述と併記されて出題されている。

このように出題傾向がはっきりしている一因として、同じ文言で作問されているものが散見されることがある。例えば、2012年の岐阜県の問題（説明にふさわしい人物を選ぶ）で、「人間の知・徳・体の諸能力の調和的発展の基本は、家庭および万人就学の小学校での基礎陶冶にあり、その方法は直感・自発活動・作業と学習の統合に基づくとした。」と記載されている。これに対し、2014年の宮城県の問題（文章の説明のうち、適切なものを選択する）で、誤答として掲載されていたのが、「ペスタロッチは、人間の知・徳・体の調和的発展の基本は家庭及び万人就学の小学校での基本的陶冶にあり、その方法は直感・自発活動・作業と学習の統合に基づくとした教授段階説を提唱した。」という文章である。「直観」を「直感」と誤っているのも同じである。このほかにも類似の表現による出題がある（2012 沖縄，2014 福岡県，2015 宮崎）。

同様に、説明と人物名を繋げる問題として、「自己の全財産をなげうって、孤児の教育などに没頭して「教育愛の権化」、その実践を理論化して「近代教育の父」と称される。その実践と思想は、ルソーをはじめとする啓蒙思想の影響を受け、深いヒューマンズムに立脚する。」（2013 高知）、「自己の全財産をなげうって、貧民子弟や孤児の教育に没頭して「教育愛の権化」、その実践を理論化して「近代教育の父」と称される。彼の実践と思想は、啓蒙思想の影響を受け、深いヒューマンズムに立脚する。」（2015 青森）、「自己の全財産をなげうって、貧民子弟や孤児の教育に没頭して「教育愛の権化」、その実践を理論化して「近代教育の父」と称される。」（2015 奈良）というように、同じ文言が掲載されている。

これらの文章は全く同じというわけではないが、文章が酷似している。なぜ同じような文章が使われているかについては明らかにすることはできないが、作問する際に参考にした文献が同じだったのではないか、あるいは作問に際し、他県の試験問題を参照したのではないかということが推察される。「教育愛の権化」「近代教育の父」と呼び始めたのは誰かということは確認する必要があるかもしれないが、このような位置づけ、説明自体は概ね理解できる。

一方で、試験問題として適切でないと思われるものも散見された。著作内容から人物名を選ぶ問題で「子供がものを思索し始めた最初の時期は、言葉本位の教授や、また学習者の精神状態と彼の外部関係とに適合しない教授によって乱される。教育上の命題というものは、

現実の諸関係と切り離せない直観的な経験を考慮して初めて正しいものとして確かめられるのだ。(『シュタンツだより』)(2016 高知)という文章が掲載されていたが、『シュタンツだより』と記されていないければ、この内容がペスタロッチの著作だと分かる受験者はほほいないと思われる。『シュタンツだより』を象徴する記述、あるいは『シュタンツだより』に見られる特徴的思想を示すものでもないで、なぜここを引用したのか、出題意図が不明である。他にも、ペスタロッチ研究において耳慣れない表現や、文脈上不適切と思われる文章表現も見られた。

著書や出身地、実際に行った事業など、客観的事実として確認できるものは、試験問題として疑問となることはない。しかし、教育思想となると、どこまで厳密に研究成果を反映していくべきか判断が難しいところである。例えば、「その理念は、頭と心と手が調和的に発達した人間の形成にある。頭の教育においては、直観教育を推奨し、語・数・形の基礎学力を育む術を開発した。心の形成に際しては、親心・子心を軸として、愛と信仰による道徳法則にいたる道を示した。手の形成にあつては、労働を重視した。」(2013 青森)という記述について取り上げると、ペスタロッチのいう「調和的発達」は単に3つの能力をバランスよく育てる、あるいは3つの教育をバランスよく行うという意味ではないため、上記の説明では誤解を与える可能性がある。また、「心の形成」の説明については、「親心・子心」といった表現はペスタロッチの前期教育思想に、「愛と信仰」という表現はペスタロッチの後期教育思想に中心的に扱われる概念であり、誤りとまでは言えないが、この問題文のように簡潔に説明できるものではない。

ここに教育思想を試験問題に構成する難しさがある。特に、ペスタロッチのように、後世に与えた影響が大きく、また先行研究が多いと、教育思想についての見解や解釈が多様となるため、試験問題の出題内容は多様となる。実際、今回の分析対象とした試験問題も、「直観教授」など教育方法を取り上げている設問と、民衆教育・孤児教育などに生涯を捧げたことを取り上げている設問と、両方を取り上げている設問とがあり、設問によってイメージする人物像が異なるだろうことが予想された。

教育史上の重要人物であるからこそ、教員採用試験での出題回数も多いと考えられるが、『隠者の夕暮れ』、「直観」・「直観教授(法)」、「民衆教育、孤児教育、貧民の救済」等の言葉さえ覚えていれば回答できるということでは教育思想を学ぶ意味はないであろう。しかしながら、一歩その思想に踏み込んだ出題をすると、専門的知見からは不十分、あるいは問題ありと指摘される可能性が高くなる。このようなりスクを避けるためにも、ある程度決まりきった記述や通説・定説を出題文として選ばざるを得ないのが現状だと思われる。

〔椋木香子〕

フ レ ー ベ ル

フレーベル (1782-1852) の登場も多く、選択肢に出ているだけの場合を含むと57回に及ぶ。おもなキーワードは、幼稚園 (の創設者)、キンダーガルテン、一般ドイツ幼稚園、幼稚保育者養成施設の開設、万有在神論、神性の発現、遊戯、教育遊具、恩物、新教育運動・デューイへの影響、『人間の教育』などである。また、ペスタロッチと同様に、フレーベルのテキストからの引用を含んだ出題が目につく。「遊戯は、幼児の発達の、この時期の人間の発達の最高段階である」(2013 埼玉)、「教育は人間を神との合一にまで導かなければならない」(2014 奈良) といった引用のほか、コメニウス、ルソー、デュルケムからの引用と並べて、「遊戯は、幼児の発達つまりこの時期の人間の発達の最高の段階である。というのは、遊戯とは、すでにその言葉自身も示していることだが、内なるものの自由な表現、すなわち内なるものそのものの必要と要求に基づくところの、内なるものの表現にほかならないからである。...あらゆる善の源泉は、遊戯のなかにあるし、また遊戯から生じてくる。『人間の教育』」(2014 高知) と、かなり丁寧に引用した出題もあった。

フレーベルの思想の理解に関わるポイントを含むと思われる出題をあげておこう。

「世界最初の幼稚園を創設。児童の遊戯・作業を通じて個人的要求を社会的に方向づける、生活即教育の立場をとった。恩物」(2014 山梨)

「幼稚園の創始者である彼は、万有在神論に基づいて『人間の教育』を著した。また、「恩物」と呼ばれる教育遊具の製作をはじめ、その実践指導者養成、実地教育等を試みた。」(2013 奈良)

「世界で初めて遊びを中心とした幼児教育施設である幼稚園を設立した教育学者。この人物は幼児に内在している創造衝動や活動衝動、表現衝動等を十分に発揮させるには適切な配慮に基づいた幼児教育が必要であると確信し、このような資質を園児たちが遊ぶなかで引き出せるような教育遊具を考案した。」(2016 大阪)

山梨県の2014年の問題は幼稚園の創設や遊戯の強調などにも触れられているため誤答の恐れはないだろうが、「生活即教育」という主張は「生活が陶冶する」という言葉を残したペスタロッチにも見られる。「生活」もまた教育思想史の流れを理解するために不可欠の概念だが、それをどのように位置づけ、教科書レベルの記述に落とし込むかは課題であろう。奈良県の2013年の問題では、フレーベルの根幹に独自の宗教思想があったことが触れているが、それが彼の教育活動とどう結びついているのかは、この出題文には示されていない。他の出題では、フレーベルの思想の宗教性をもう少し説明した例も見られた。他方、大阪府の2016年の問題では、創造衝動、活動衝動、表現衝動という語が用いられ、神性の発現といったニュアンスは読み取れない。この文はかなり近代主義的な解釈に依拠しているといえよう。

教育思想史は、19世紀における教育学の成立と並行して書かれるようになったこともあり、教育学の概念を歴史に読み込んで記述してしまうことから逃れられなかった。それは、教育思想史が実際に教員養成において求められる知識であった限りにおいて、やむを得ない面もあった。教育思想史の記述は、歴史としての冷静さを重視するか、教育への実践を重視するかで、大きく変わってくる。ここにあげたフレーベルに関する出題は、そうしたことを考えさせてくれる事例と言えよう。

カントからヘルバルト，そしてヘルバルト派へ

カント（1724-1804）に関する出題では、「ドイツ批判主義の創始者」（2014 和歌山）あるいは「ドイツ批判哲学の創始者」（2016 滋賀）という彼の哲学史上の位置づけが問われたり、彼の著作である三批判書のうちのいずれか（ほとんどの場合は『純粹理性批判』）が示されてそれとカントの名前とを結びつけられるかどうか問われたりするパターンが指摘できる（2014 和歌山，2016 滋賀，2014 埼玉，2014 山梨）。とはいえ、カントに関する出題のなかの圧倒的多数はむしろ、彼の弟子のリンク（1770-1811）によって整理・編集・刊行された『教育学講義』の序説に登場する有名な二つの言葉，すなわち、「人間とは教育されなければならない唯一の被造物である」および「人間は教育によってはじめて人間になることができる」のうちのいずれかが示されて、それとカントの名前とを結びつけさせるものであると言っても過言ではない。なるほどこれらの言葉とともに、カントの教育思想に関連するキーワードが他にいくつか列挙されてはいるものの——例えば、ルソーの影響（2012 宮城）、人間性（2014 和歌山）、道徳律（2016 大阪）、道徳化（2016 滋賀）、自律的道徳的人格の形成（2016 滋賀）、など——いずれのキーワードも正答としての「カント」を導き出させるキーワードとしては弱い（つまり、他の人物の教育思想を構成する要素としても十分に当てはまる）ため、結局のところ受験者は、先の二つの言葉を直接的な根拠として、正答である「カント」を導き出すことになると推測される。したがって、教育思想に特に興味がなく教員採用試験をただ要領良く乗り切りたいとだけ考える受験者がいたとすれば、その受験者は、カントの教育思想についてなどほとんど勉強せずに、先の二つの有名な言葉だけをただ丸暗記して試験に挑もうとするであろう。

こうした出題状況を憂慮してか、むしろ「カント」の名前を明かしつつ、先の二つの有名な言葉ではなく、同じ『教育学講義』の序説のなかでも末尾辺りに登場する別の言葉を引用して、それに穴埋めをさせる問題も北海道で出題されている（2015）。出題文を引用しておこう。「ドイツの哲学者であるカント（Immanuel Kant 1724-1804）は、「子どもには、自分に が加えられるのは、やがて自分固有の自由の行使がうまく行えるようにという配

慮によるものであること、自分が [2] されるのは、それによってやがて将来自由でいられるように、すなわち他人の配慮に頼らなくてもすむように、という考え方によるものであることが、示されなければならない」と述べた。すなわち、引用文中にある空欄 [1] と [2] に適切な言葉を埋めさせる問題であるが、空欄 [1] をめぐっては「手心」か「拘束」という選択肢から「拘束」を選ばせ、空欄 [2] をめぐっては「放任」か「支援」か「教化」という選択肢から「教化」を選ばせることを意図して作られている。とはいえ、受験者はこの出題を受けて少なからず戸惑ったのではないかとも思われる。ちなみに、「教化」の原語は Kultur であり、「開化」や「文化」などとも訳されるカント哲学のテクニカルタームの一つである。この言葉は、広義には「心的諸力の開発」を意味するけれども、カント自身この言葉をかなり多義的に用いてもいて、解釈には注意も必要である（この点に関しては、例えば、宇都宮芳明『カントの啓蒙精神』岩波書店、2006年、209頁以下などを参照）。受験者がカント哲学に関するこうした予備知識を持っていれば回答の見当もつくが、単純に「国語」的な意味で言うと他の選択肢を積極的に排除できないため、回答するうえでやはり戸惑うのではないかと思われる。

フィヒテ（1762-1814）に関しては、富山での出題（2013）のなかで、「ペスタロッチ」を正答とする問題のダミーの選択肢として、名前のみ登場している。

ヘルバルト（1776-1841）について出題される際には、彼の著作である『一般教育学』や『教育学講義綱要』がキーワードとして挙げられたり、「科学的教育学の創始者」という従来から流布してきた彼の教育学史上の位置づけについて触れられたりしている。加えて、彼のその「科学」あるいはより広い意味での「学問」（Wissenschaft）としての教育学のあり方について語られた言葉、すなわち、「学問としての教育学は、実践哲学〔倫理学〕と心理学とに依存している。前者は陶冶の目標を示し、後者は道、手段並びに障害を示す」（『教育学講義綱要』（第二版）、第二節）をパラフレーズした文章が示されたりもしている。また、出題の際に用いられるキーワードをここで他にも列挙しておくならば、管理・訓練・教授、教育的教授（ないしは、この概念の内実について述べた『一般教育学』の序論のなかの彼の言葉、すなわち、「教授のない教育などというものの存在を認めないし、また逆に教育しないいかなる教授も認めない」（2012 長崎））や、専心と致思、明瞭・連合・系統・方法、四段階（教授法）、思想圏の陶冶、多面的興味（多方興味）の陶冶、（強固な）道徳的品性の陶冶、などが挙げられる。このように、ヘルバルト教育学の特徴を示すオーソドックスなキーワードが選ばれる傾向にはあるが、若干注意を要する出題のされ方もあったので、以下で記したい。

まず、先ほど触れた「科学的教育学の創始者」という従来から流布してきた彼の教育学史上の位置づけについてである。この点を出題している自治体として、高知県（2013）、青森県（2014）、奈良県（2015）、高知県（2016）などが挙げられる。彼の教育学を学説史上このよう

に位置づけることはもちろん間違いではない。ただ、日本語で「科学」と言うと、広義にはなるほど「学」・「学問」という広い意味で受け取ることもできるものの、やはり狭義には「自然科学」というニュアンスが強く出る。原語であるドイツ語の *Wissenschaft* はむしろ「学」・「学問」という広義の意味で使われる言葉であり、またヘルバルトに関する先行研究においてはすでに彼の「学問」観をめぐって重厚な議論が積み重ねられ、彼の初期の美学的諸著作との深い関連等が指摘されてもいる。そして、体系的知識という意味でのより広義の「学問」理解が示されてもいる。若干の注意が必要であろう。

また、上述の青森県（2014）の出題文では、次のように言われている。ヘルバルトは「科学的教育学の創始者と呼ばれる。（…）〔彼は〕「多方興味」を育成しなければならなかった。〔多方興味〕は、自然認識の分野として「経験的、思弁的、趣味的」興味、社会的共感の分野として「同情的、社会的、宗教的」興味の6分野（教科群）に分けられた」。しかしながら、ヘルバルト自身は、「興味」を6つの方向で分類するに際して、「〔興味の〕対象を分類するのではなく、心情の状態を分類しなければならない」（K2, 44, 傍点強調は原文、ヘルバルトの著作からの引用は、ケールバッハ等編の全集 *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, Kehr-
bach, K. u. Flügel, O. (Hrsg.), Langensalza 1887-1912, 2 Neudruck, Aalen 1989 に拠る（略号はKとし、続けて巻数、頁数を示した））と述べており、この6つの方向と、直接的にはやはり興味の「対象」を指すであろう「教科群」とをすぐさま同一視して良いのかについては、やや疑問も残る。

次に、高知県（2016）の出題文は、次のようになっている。「ヘルバルトは、科学としての教育学の確立を構想しました。（…）ヘルバルトは、教育の目標は「（ ② ）（品性）」の完成であると述べています。（…）ヘルバルトは、「（ ② ）（品性）」の育成を目指す学習指導が「（ ③ ）的教授」でありそうでないものは教育という名に値しないとも述べています（…）。正答として、空欄②には「道徳性」が入り、空欄③には「教育」と「訓育」という二つの選択肢のうち「教育」が入るとされている。だが、少なくとも二点、指摘すべきことがある。まず一点目として、正確に言えば「道徳性（品性）」という表記の仕方は正しくない。というのも、ここで「品性」と訳されているのはドイツ語の *Charakter* であり、この *Charakter* は「品性」と表現されるような何らかの道徳的価値を伴う概念というよりは、むしろ「意志」が習慣化され「固定」された「決意の様式」（K2, 90）を指し、価値的には中立の概念だからである。したがって、何ら「道徳性」を有さない *Charakter* も十分に想定できる。その意味で *Charakter* は、「性格」等と訳した方がより正しく、実際そのように訳される場合も多い。それゆえ、「道徳性（品性）」という仕方で「道徳性」と安易にイコールで結べる概念ではない。次に、二点目として、空欄③には原語で言う *erziehender Unterricht* の日本語訳が入ることになるが、この *erziehender Unterricht* は「教育的教授」と訳しても「訓育的教授」

と訳してもどちらも間違いではない。確かに管見の限り「教育的教授」と訳される場合の方が多く見受けられるが、実際に「訓育的教授」と訳されている例がないわけではない(例えば、住野好久「現代における「訓育的教授」の実践課題」『教育方法学研究』第19巻, 1994年, 57-66頁など)。

また、長崎(2015)の出題文では、「ヘルバルトは、教育の目的は強固な道徳的品性の陶冶であるとし、教育的教授の積み重ねによって、道徳的品性が陶冶されると考えた」とされているが、より正確には「教育的教授の積み重ねによって、道徳的品性が陶冶される」わけではない。確かに「教育的教授」は「道徳的品性」(先の指摘に従い、以下では「道徳的性格」の訳語に統一する)の「前提」ではあるが、ヘルバルトの主張に従うならば、「教育的教授」のみをいくら積み重ねても「道徳的性格」は陶冶されない。そうではなくて、「教育的教授」に「訓練(Zucht)」が協同して初めて、教育目的としての「道徳的性格」は陶冶されることになる。

加えて、富山県(2016)の出題文では、「ヘルバルトは、学校の中心的機能は「教授」であると位置づけ、教授の進め方として、「明瞭・連合・系統・方法」という四段階説を主張した」とされているが、ヘルバルトが学校教育にむしろ批判的であったことはよく知られた事実である。例えば、ヘルバルト研究者で教育方法学者の牛田伸一によれば、学校教育の中心に「教授」を置き、「教授」の「訓練」との協同を無視ないし看過したのは、ヘルバルト自身というよりはヘルバルト派に属しているシュトイ(1815-1885)らであり、ヘルバルトはむしろ「教授」と「訓練」の協同を主張して、この協同こそが「教育的教授」に学校批判としての機能を与えていたと言われる(牛田伸一「学校批判としての「教育的教授」論」『教育方法学研究』第33巻, 2007年, 109-120頁)。

最後に、ごく些細な点のみ。名古屋市(2014)の出題文では、ヘルバルトは「カントの後継者として哲学や教育学を教えた」とされている。ヘルバルトが「カント学徒」を自称したことはよく知られた事実であるし、その意味で彼を「カントの後継者」と呼んでもなるほど間違いではない。ただ、この「カントの後継者」という表現が仮に「ケーニヒスベルク大学におけるカントの講座の直接の継承者」という意味で受け取られるならば、これは間違いとなる。なぜなら、「ケーニヒスベルク大学におけるカントの講座の直接の継承者」はクルーク(1770-1842)であり、このクルークがライプツィヒ大学へ移動するのにもなって空席となったケーニヒスベルク大学の講座を引き継いだ人物こそが、ヘルバルトだからである。細かい点ではあるが、注意しておきたい。

ヘルバルト派に属するツィラー(1817-1882)とライン(1847-1929)、そして日本へのヘルバルト派教育学の導入に一役買ったハウスクネヒト(1853-1927)についても、若干の出題があった。まずツィラーについては、主著である『子どもの管理』および『教育的教授論の基礎』の名が挙げられつつ、文化史的発達段階説・中心統合法・形式的段階説を唱え、特

に「五段階教授法によって学校教育を硬直化させた」という理解を「通説」だとしたうえで、「近年の研究は、この説に批判的である」とする和歌山県での出題（2012）があった。これに加えて、「ヘルバルトの教育学を発展させ、「予備・提示・比較・総括・応用」という五段階の指導方法を定型化」したとしてラインとの混同（ツイラーの五段階は、正しくは「分析・総合・連合・系統・方法」である）を狙った宮城県での出題（2016）もある。また、そのラインについては、選択肢に名前のみ登場している山口県での出題（2013）に加え、「ヘルバルトとツイラーが説いた学習者の側から見た教授の段階を、教師の実際的な教授手続きへと転換した四段階〔「五段階」の誤りでこれを指摘させることを意図している〕教授法に改めた」という出題があった滋賀県（2015）が挙げられる。最後に、ハウスクネヒトについては、ドイツから招聘されヘルバルト教育学の講義を行った人物として大分県にて出題されている（2014）。いずれの人物についても数は少ないながらも定期的に問われているが、細かな点の知識の混同で受験者をひっかけることにはどれほどの意味があるのか、少々疑問も残る。

〔小山裕樹〕

産業化・近代化の時代

ここでは、イギリスのベル（1753-1832）とランカスター（1778-1838）、オーエン（1771-1858）、そしてスペンサー（1820-1903）、アメリカのホーレス・マン（1796-1859）、フランスのデュルケーム（1858-1917）、ドイツのナトルプ（1854-1924）らを、便宜的に18世紀後半以降の社会の産業化や近代化に対応した教育思想ということできくっておく。

オーエンは、かつての社会思想史を下敷きにした教育思想史の記述では、マルクス（1818-1883）、エンゲルス（1820-1895）らの科学的社会主義に至る先駆としての空想的社会主義者としてとりあげられてきた。調査対象の5年間でみると、オーエンは5回、クループスカヤ（1869-1939）は4回、マカレンコ（1888-1939）は4回とりあげられている。冷戦下の教員運動が盛んだった時代には出題頻度はあるいは今よりも高かったかもしれないが、過去の教員採用試験問題は各地自治体でも出版社でも廃棄されており、正確なところはすぐには把握できない。オーエンについては、「人間の性格は例外なしに常に彼らの意志の及ばぬところで形成される」という『性格形成論』の記述が引かれているケース（2015 長崎）もあるものの、他は、性格形成学院の創設者、紡績工場経営者、『新社会観』の著者といったポイントとの関連を問うにとどまっている。クループスカヤについて、「マルクス主義による最初の教育思想史といわれる『国民教育と民主主義』を著し、教育と労働の結合による人間の「全面発達」や総合技術教育（ポリテクニズム）を説いた。」（2016 愛知）、マカレンコについて「旧ソ連（現ウクライナ）の教育学者で教育実践家。あらゆる子どもに発達の可能性を認め、その可能

性を「集団における、集団を通しての、集団のための教育」により開花させ、集団の持つ教育力を実証した。」(2015 高知)といった出題もあるが、集団主義教育が以前ほど重視されなくなっている現状において、社会主義教育思想の歴史的展開をどのような流れで示すかは、ひとつの課題であろう。

社会の産業化が進むなかで、基礎的な知識を組織的に伝達する方途が模索されるが、そうした流れに対応して取り上げられているのがベルとランカスター、そしてマンである。ベル＝ランカスター法については、「1798年に貧民学校を設立、生徒を10人程度の進度別学級に分けて各組に一人ずつの助教を配当。教授の能率をあげる助教法。内外学校協会を設立、民衆教育の拡大に貢献」(2014 和歌山)、マンについて「アメリカ公立学校の父、州教育委員会初代会長、公営・中立・無償の公教育制度の確立に貢献」(2014 長崎)といった丁寧な出題もあるものの、ベルとランカスターで5回、マンで4回と出題頻度は高くない。公立学校制度の成立過程は、教員養成のための教養としては不可欠であると考えられる。いかなる歴史叙述に位置づけるかが、やはり問題となるだろう。

スペンサー、デュルケーム、ナトルプは、社会の近代化に対処する教育観を提示し、教育理論の構築にとりくんだ思想家として位置づけられるだろう。それぞれの出題回数は、5回、7回、6回である。スペンサーについては「哲学者、生物学者、心理学者として知られているが、教育論集『知徳・徳育・体育』の中で国家や伝統体制による教育への干渉を否定し、個人の自己保存を原理とした「完全な生活」を準備するものとして教育及び実証的な科学的教育学を位置づけた。」(2016 大阪)との出題もあるが、やはり『教育論』との結びつきを問う問題が主流である。大阪府の出題は良題といえるが、『知徳・徳育・体育』という表題は明治図書の『世界教育学選集』に収められる際に訳者がかなり内容を意識して採用したものであり、検討の余地がある。デュルケームについては、「従来の理念的思弁的な教育学に対抗して、社会的事実として存在する教育を解明する教育社会学の必要性を説いた。彼によれば、教育とは、何よりもまず、社会が固有の存在条件を不断に更新するための手段である。すなわち、社会が存続するためには、これを構成する成員の間に十分な同質性とある程度の多様性が確保されねばならないのであって、教育とはこの両面において「若い世代を組織的に社会化すること」である。」(2016 徳島)といった良題が複数(2014 高知, 2015 青森)見られる。ナトルプについては、「人間の自意識は、自意識と自意識との交互作用によって発展することを説いて、「人間は人間の社会を通じてのみ人間となる」ことを強調した」という説明から『社会的教育学』との関連を問う問題(2014 埼玉)、「教育の根本を意志の陶冶におき、教育は社会なしには存立しえないと、「社会を基礎とする意志教育の理論」である社会教育学を主張」という説明から『社会的教育学』との関連を問う問題(2015 滋賀)があった。これらの出題は「学問としての教育学の成立という観点」が念頭に置かれており、それは教員養成

ばかりではなく教育学の基礎的教養として重要だろう。この観点が、実際の教育思想史の教育において意識されているかは検証が必要であろう。なお、この他に教育理論の構築に寄与したこの時代の人物として、ザルツマン（1744-1811）、イタール（1774-1838）の名が1度ずつ登場している。

新教育の思想

新教育の思想については、デューイと彼をとりまく主としてアメリカ関係の群像とその他を分けて整理しておく。調査対象期間でとりあげられているのは、生年順にエレン・ケイ（1849-1926）、ケルシェンシュタイナー（1854-1932）、シュタイナー（1861-1925）、モンテッソーリ（1870-1952）、ニール（1883-1973）、ペーターゼン（1884-1952）、フレネ（1886-1966）である。

エレン・ケイは22回登場し、『児童の世紀』、児童中心主義、ニーチェの影響、消極教育といったキーワードが見られる。「20世紀こそは児童の世紀として、子どもがしあわせに育つことのできる平和な社会を築くべき時代である」「教育の最大の秘訣は教育しないことである」（2013 埼玉）といった『児童の世紀』からの引用を含む出題が複数みられる（2014 山形、2016 宮城）。また、同書が各国語に翻訳されて普及したことに触れた出題もあった（2015 大阪、2015 和歌山、2016 沖縄）。ただし、いずれも書名が明示されての出題であるため、受験者はやはり書名さえ覚えていれば解答できる。

ケルシェンシュタイナーは、『労作学校概念』、精神的諸徳形成としての労作教育、労作学校といったキーワードとともに6回登場している。「ドイツの教育学者（1854-1932）。1908年の講演で、「将来の学校は、作業教育・職業教育を中心とする作業学校で、そこでさらに公民教育を施すことによって教育改革が成就する」と述べた。また、「今後の教育は、知識を経験的に養い、技能を生産的に磨かれねばならない」とした。『独逸青年の公民教育』『労作学校概念』」（2016 愛媛）は、詳細な紹介による良題といっていよう。ただし、「独逸青年の」という訳書の表題は多くの受験者に馴染みのないものだろう。

シュタイナーは7回登場しているものの、実際に内容を問う問題は2件に過ぎない。教育学界での注目度や世界における実践の普及からすると、この扱いは少ない。そうしたなかで、「ドイツの教育思想家、実践家。人智学に基づいた教育理論を展開し、ヴァルドルフ学校を創設。そこでは、8年間一貫担任制、周期集中エポック授業、フォルメン、オイリュトミーなどを中心にカリキュラムが生まれ、競争・能力原理を排した特色ある実践を行った。」（2014 滋賀）は、シュタイナーの取り組みをバランスよく示した良題といえる。ただし、大学の教育思想史関連の授業や教科書で、この出題に対応するだけの説明が広く行われているかどうか

かは検討の余地がある。

デューイ以外の新教育の思想家でもっともとりあげられているのはモンテッソーリで、28 回登場している。キーワードとしては、子どもの家（児童の家）、知的刺激の得られる教具、衛生的環境、障害児教育の研究、感覚訓練のための教材、科学的教育方法、近代イタリア初の女性医学博士、『こども・教育の再建』、『人間の形成について』等があげられる。モンテッソーリについては、「イタリアで初めてとなる女性医師として活動するとともに、知的障がい児の教育に従事し、その成果を広く子どもの教育へいかすべく、ローマの「子どもの家」で指導にあたったほか、子どもの自発性や自主性を尊重する教育法を唱えた。その教育法を実践するための教具も開発され、幼児教育の発展に寄与した。」（2016 福岡市）といった彼女の活動をバランスよく紹介する出題がかなり多く見られた（2013 青森, 2013 愛媛, 2013 高知, 2014 宮城, 2015 鳥取, 2015 沖縄, 2016 岩手, 2016 愛知等）。

その他で目を引くのはペーターゼンが10回登場していることであろう。キーワードは、イエナ・プラン、根幹グループ、グループリーダーとしての担任、低中高の3学年制、時間割や科目によらない合科教授と集団作業などである。ペーターゼンが比較的よくとりあげられているのは、同時代のデューイを中心に学校組織の改革が広く試みられた流れをあつかおうという意図があるかもしれない。実際、教育方法の工夫の多様性について知るということは教職志望者の知識として有用だろう。「社会はその無数の姿における生活によって、自然に無意図的に教育する。この意味において、教育は順応の一般的過程であり、社会的同化による有機的生成であるとする。「イエナ・プラン」の創始者。『学校と授業の改革』」（2015 愛媛）は詳細な説明が加えられた良問といえようが、引用の前半部分はかなり学んでいないと理解できないだろう。

この他では、ニールとフレネがそれぞれ2回登場している。ニールについての「ドイツの国際学校の創設に参画した後、イギリスに「サマーヒル・スクール」を創設した。フロイトらの影響を受け、精神分析学に立脚した子ども理解を基礎に、子どもによる自治と自由な活動を実践した。」（2015 高知）という出題は、新教育の国際的な動きも扱っている。フレネについても、「学校に印刷機を導入し、子どもの作品を「自由テキスト」として活用した。また、実践の中から「協同学習カード（共同学習カード）」「学習文庫」「自己チェックカード」など、子どもの自主的な活動の学習素材を開発した。」（2015 高知）という出題があるが、高知県の教員採用試験が教育思想史の一般的な理解を問う問題が多いことがここにも現れている。

デューイとその周辺

教員採用試験の人物出題傾向の延べ回数で見ると、デューイ（1859-1952）、キルパト

リック（1871-1965）、パーカー（1887-1973）の登場はあわせて80回となっている。だが、誤答を導くための選択肢（ダミー）として登場するものなどを含めて試験問題をより微細に検討すると、その出題頻度はかなりの回数にのぼる。過去5年間の各地方自治体における出題で確認できたところでは、問題解決学習のみの基本用語が出てくる出題（正答1回、ダミー4回）も含めてデューイが計80回、プロジェクト・メソッドの用語のみが出てくる出題（ダミーのみ1回）も含めてキルパトリックが計28回、さらに、ドルトン・プランの用語とともに出題されるパーカーは計23回であった。また、アメリカ新教育運動や進歩主義教育の関連人物としてはウィネトカ・プランで馴染みの深いウォッシュバーン（1889-1968）が計8回、モリソン・プランやモリソン単元で知られるモリソン（1871-1945）が計6回、アメリカ新教育運動の父として知られるパーカー（1837-1902）が計1回、コミュニティ・スクールを提唱したというイメージでその知識が定着しているオルセン（1908-2000）が計1回、それぞれ選択肢としてのみ触れられたものもあるとはいえ、採用試験の出題に絡んでいる。さらに同時代の新教育やその周辺人物としては学術的にもあまり検討される機会も少なかった人物といえるかもしれないが、フランスのドモラン（1852-1907）、ポーランドのゴルチャック（1878-1942）がそれぞれ1回ずつ、誤りを誘う選択肢として触れられている。その結果を下の表2にまとめておく。

表2 デューイとその周辺の出題数

	2012 (2013年度)		2013 (2014年度)		2014 (2015年度)		2015 (2016年度)		2016 (2017年度)		計
	正答	ダミー	正答	ダミー	正答	ダミー	正答	ダミー	正答	ダミー	
パーカー					1						1
デューイ	6	6	8	7	7	8	9	8	8	13	80
キルパトリック	3	1	5	2	1	2	3	2	3	6	28
パーカー	1	1	3	2	4	2	3	1	2	4	23
ウォッシュバーン		1		1			1	1	3	1	8
モリソン			1				1		1	3	6
オルセン							1				1
ドモラン						1					1
ゴルチャック				1							1

①全体的傾向

まず表の結果から全体的傾向を見ておこう。第一に指摘しておくことができるのは、上記に掲げた人物群のなかでも、とりわけデューイの出題内容・選択肢として取り上げられる頻度がやはり突出して高いということである。その分、アメリカ新教育運動や進歩主義教育との関連でデューイを理解するさいに目を向けるべき関連人物・事項は、相対的に重要性が低

く見積もられているといえる。くわえて第二に指摘できるのは、とくにデューイを中心として、京都市など教育思想の出題がほとんど見られない傾向にある自治体も含め、比較的多数の自治体で比較的全国的な広がりをもって出題されていることである。そして第三に指摘できるのは、これらの人物群のうちデューイ、キルパトリック、パーカーストの出題が毎年必ずどこかでなされており、一定した出題数が確認できるということである。

誤答を導くための選択肢としてのみ登場するダミーも含んで過去5年間のうちに複数回にわたって出題している自治体は、次のとおりである。デューイについては、青森、滋賀、奈良の各県が各4回、山梨、佐賀、宮崎、鹿児島、沖縄の各県が各3回、秋田、山形、茨城、栃木、埼玉、千葉、東京、新潟、静岡、富山、福井、三重、兵庫、鳥取、山口、徳島、高知、長崎、大分の各都県が各2回触れ、それぞれ人物名・著作名・内容等の関連事項を出題に関係させている。また、キルパトリックについては、和歌山の3回をはじめ、秋田、山形、愛知、滋賀の各県が2回ずつ取り上げている。パーカーストでは、秋田の3回を筆頭にして、岩手、奈良、高知の各県がそれぞれ2回、採用試験において出題していることが確認できる。このほかにも、秋田県ではモリソンを計2回、富山県ではウォッシュバーンを計2回、過去5年間のうちで取り上げている。

モリソン、パーカー、オルセン、あるいはまたドモラン、コルチャックなど出題回数の少ないものと比較して、デューイ、キルパトリック、パーカーストの出題回数はひとときわ目立ち、毎年安定して出題されている。ただし、この5年間の出題状況を眺めると、やや異なる傾向も確認できる。図1は、デューイ、キルパトリック、パーカーストに、ウォッシュバー

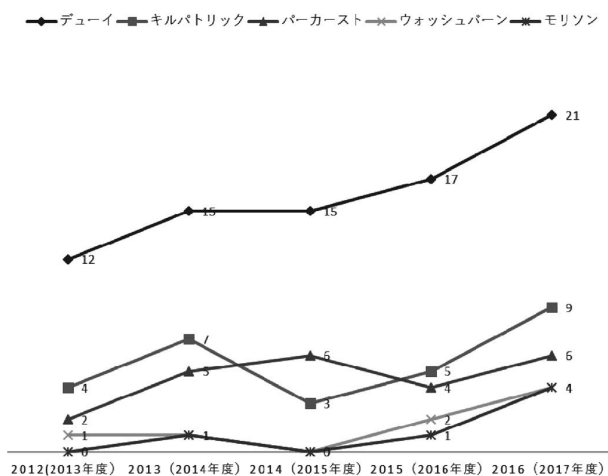


図1 デューイ周辺の主要人物の出題数
(デューイ、キルパトリック、パーカースト、ウォッシュバーン、モリソン)

ンとモリソンをくわえたアメリカ進歩主義教育期の主要人物に関する出題数を取りだして、その結果を示しなおしたものである。直近の2016年の採用試験では、モリソンを含めてこれらの人物等に関する出題が例年に比べ全体的にやや増加したことが見てとれる。デューイとその周辺の教育思想・教育理論は、実験学校やさまざまなプランなど、その教育実践に対する貢献も含めて、日本の教育改革の場面においてこれまで機会あるごとに光が当てられ、参照され、評価されてきた側面が少なくなかった。大正期の自由教育運動はもとより、戦後の初期社会科やコア・カリキュラム、あるいは20世紀後半の「生活科」や「総合的な学習の時間」の設置、そして現代においては「主体的・対話的で深い学び」や「アクティブ・ラーニング」を重要視する学習指導要領の改訂など、デューイとその周辺の思想・理論は、時代の新たな局面を語り発信するなかで、繰り返し想起され、召喚されつづけてきたといつてよい。そうした関心を反映させてのものなのだろうか、それともこうした触れられ方はやはり一過性のものなのだろうか。2017年以降の傾向もまた引きつづき丁寧を追跡し、分析していくことが求められる。

②内容分析

次にそれぞれの人物に即して分析してみよう。

デューイについての出題キーワードを過去5年間の各地方自治体の採用試験問題から拾いだしてみたものが、次に示す図2である。「問題解決学習」(15回)、「経験・経験主義」(12

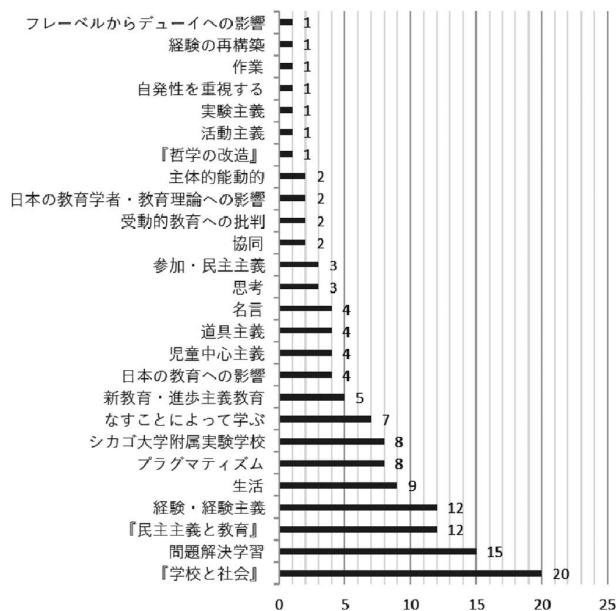


図2 出題のキーワード (デューイ)

回)、「生活」(9回)、「プラグマティズム」(8回)をはじめとして、「シカゴ大学附属実験学校」(8回)、「新教育・進歩主義教育」のリーダーや理論的支柱(5回)、あるいは「なすことによって学ぶ」(7回)や「児童中心主義」(4回)など、デューイから一般に連想される教育用語・事項は決して少なくなく、そうした用語や事項が触れられていることが見てとれる。

関連用語・事項のなかでもその主著『学校と社会』(20回)は、内容の詳しいところまで出題が及ぶことはほとんどないものの、デューイを説明するキーワードや選択肢としてもっとも多く挙げられている。そのなかでも高知県2013年の出題では、『学校と社会』の内容と思想についての唯一の詳しい説明がなされていたと評価したい。とくに『学校と社会』についての説明との関連で紹介される内容としては、「教育は生活の必然から生じる人間の再構成、再組織である」(2012 千葉)、「このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりを諸々のいとなみが組織される」(2015 茨城)、あるいは先の高知県の2013年の問題でいえば「自然にじかに触れることや、現実の事物や材料の取り扱い方や、それらを実地に操作する過程に触れることから得られて、しっかりと身についた知識、さらにそれら事物の社会的な必要性や用途についての知識をもつことが、教育の目的として重要な意義をもつのである」といった引用が取り上げられる。これらを図2に掲げた分析結果のなかでは「名言」(4回)として数えている。そのほかの代表的業績でいえば『民主主義と教育』(12回)という教育的著作も「経験・経験主義」と並んで数多く挙げられている。だが引用など詳しく内容について取り上げた出題は見当たらない。

デューイが「プラグマティズム」(8回)の哲学者として触れられることもあるように、その業績は教育的著作だけにとどまらない。著作としては『哲学の改造』(1回)をその説明として挙げる出題が確認できる。たとえば、「プラグマティズムの立場から論理学、倫理学、社会心理学、美学など多方面にわたる業績があり、「道具主義」を唱えた。主な著書に『民主主義と教育』『哲学の改造』などがある」(2012 愛媛)という説明文がその例である。あるいは「プラグマティズムの立場から論理学・倫理学・社会心理学・美学などあらゆる方面に業績があり、「道具主義」を唱えた。また、子どもの生活経験を重視する教育理論は大きな影響を与えた。主な著書に「民主主義と教育」がある」(2013 茨城)といった同種の説明文もまた、デューイが哲学や教育学の仕事にとどまらず、倫理学、論理学、心理学、政治学、芸術論、宗教論と、その生涯のなかで幅広く活躍した理論家・思想家であることを伝えている。ただし、これら二つの記述内容がかなり似通っていることにも明らかなように、教職教養における基本イメージは(誤りではないものの)かなり紋切り型で、固定されたものであるとはいえる。「多方面にわたる業績」「あらゆる方面に業績」があるにもかかわらず、高校倫理で取り上げられることもある『人間性と行為』など、デューイのその他の著作・業績について触れられることはなかったというのは、少し皮肉なことである。

デューイは19世紀末から20世紀前半にかけての心理学の分野における業績も残し、またその思想は哲学や教育学の領域では道徳論や倫理学としても影響を与えた。その意味では、宮崎県の2015年の問題のように、ピアジェ、コールバーグ（1927-1987）、ビネー（1857-1911）といった心理学者たちと混じってデューイが選択肢となっている出題を確認できることは——これらのうちでデューイを選択する解答者は少ないものと予想され、適切なダミーとなっているか評価・判断しかねるものの——ひとつの特徴といえるだろう。また、教職教養の領域を離れた異例の出題ではあるものの、山梨県の2016年の問題では「野生の思考をおくれたものとみなす西洋文明中心主義の考え方を批判した人物の名前」として、デューイ、レヴィ＝ストロース（1908-2009）、ジェームズ（1842-1910）、キルケゴール（1813-1855）という哲学者たちの名前が選択肢として用意されていた。これもデューイ（あるいはジェームズやキルケゴール）をどれくらいの受験者が誤答するのか、あまり期待できるものではないかもしれない。けれども、出題者が意図する・せざるにかかわらず、たしかにデューイの視点を深く知るなら「西洋文明中心主義」は批判されるべきものとなるだろうから、いくらかの「誤答」を誘ういささか怪しい選択肢として機能することもありうるだろう。

さらに影響関係という教育学的により重要な意味をもつ観点からいえば、フレールについて問う出題のなかで、「彼の幼稚園は世界に普及し、その教育思想はデューイをはじめ新教育運動に影響を与えた」（2014 青森）とする触れられ方もあった。さらに、日本の教育において広範な影響を与えたという意味で、高知県の2015年の問題では、及川平治（1875-1939）や沢柳政太郎（1865-1927）を解答させる問題のなかで、「分団式動的教育論の提唱者として著名であり、デューイ（Dewey, J.）の影響を強く受けた」（及川平治）、「ペスタロッチ（Pestalozzi, J. H.）やデューイ（Dewey, J.）の先駆的研究者であり、成城小学校を教育改革の研究学校とし、新教育運動に指導的役割を果たした」（沢柳政太郎）など、日本の教育学者・教育思想との関係に言及しながらデューイの人物名が登場する設問もあった。

けれども、こうした豊かな設問の一方で、たとえば「アメリカの教育学者のジョン・デューイは、最終的に正しい答えや正しい解決に到達したかどうかよりも、途中の過程を重要視する学習理論を提唱した」（2015 千葉）、「デューイは、学校を生徒の問題解決のための創造的な場であるとし、画一的な教育の改革を訴えた」（2015 島根）など、いくらか誤解を誘引させるような問題があったこともたしかである。デューイの教育哲学・理論が「正しい答えや正しい解決に到達したかどうか」を問わないものとして極端にイメージするならば、それは知識や判断について述べたデューイの探究の理論の説明を矮小化し、読み誤るものとなるだろう。また後者の説明は、「誤っているものを一つ選べ」という設問の「正答」として選択すべき説明例であるとはいえ、こうした出題の仕方は、「画一的な教育の改革を訴えた」教育思想を教職教養のなかで見出すことが容易でないかぎり、決して本質的な問いではない。あま

り設問としての意味をなさないように思われる。

よく知られるように、デューイは1894年に哲学、心理学、教育学の教授としてシカゴ大学に赴任した。『学校と社会』が、デューイをめぐる数多くの出題内容にも関連するように、そのシカゴ時代の代表的な成果であることはまちがいない。鹿児島県の2016年の問題では、その著作『学校と社会』を「正答」として選びだすための情報として、「デューイは、プラグマティズムを理論的に完成させ、学校教育は子どもの生活や経験を中心に組織されるべきだと主張した」という説明が与えられている。しかし、学術的な成果を踏まえるならば、デューイのシカゴ大学時代は、プラグマティズムを「理論的に完成」したわけではない。むしろ「過渡期の時代」(Jennifer Welchman, *Dewey's Ethical Thought*, Cornell University Press, 1995)、「道具主義的・実験主義的自然主義への移行期」(加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』晃洋書房, 2009年)とみる評価が、今日では研究上の通説の位置を占めている。もっと厳密に言えば、『学校と社会』が最初に世にだされた1899年は、デューイによるヘーゲル観念論や形而上学との相反が確認できる1896年の論文「心理学における反射弧概念」と、その決別がはっきり認められるといわれる1900年の論文「論理思想の諸段階」や1902年の論文「道徳性に対する進化論的方法の適用」とのあいだの思想上の移行段階期の微妙な時期に位置している。学術研究としては、プラグマティズムが「理論的に完成」されたかどうかだけでなく、その哲学における思想的転換が「生活」や「経験」を中心とする「学校教育」の理論形成とどのように結びついたのか、単純な説明では汲みつくせない面があることもあわせて指摘しておくことができる。

つづいて出題頻度の高かったキルパトリックとパーカーストの出題キーワードについては、図3と図4にそれぞれ結果をまとめてみた。

教職教養におけるキルパトリックの基本イメージは、図3に見るように、やはり「プロジェ

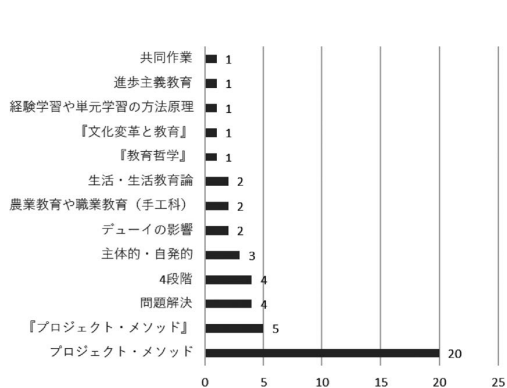


図3 出題のキーワード(キルパトリック)

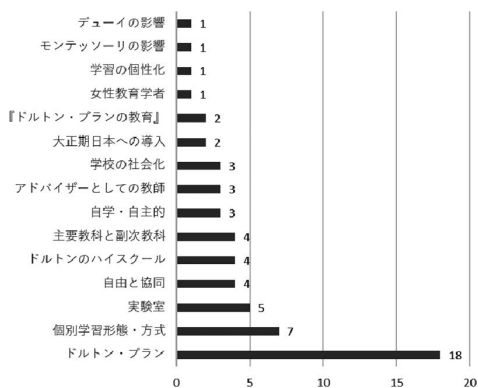


図4 出題のキーワード(パーカースト)

クト・メソッド」(20回)に代表される。1918年に『ティーチャーズ・カレッジ・レコード』に発表された論考のタイトルや後の書名のタイトルともなった『プロジェクト・メソッド』(5回)も含めると、キルパトリックに関する多くの出題がこの語にちなむ結果となっている。キルパトリックの著書としては、ほかに『文化変革と教育』、『教育哲学』がそれぞれ1回挙げられている。けれども、『モンテッソーリ法の検討』、『教授法原論』、『新教育の創造』など、邦訳もある著書についての言及や説明は、この5年間では確認できない。プロジェクト・メソッドについては、「問題解決」(4回)や「主体的・自発的」(3回)な学び、「農業教育や職業教育(手工科)」(2回)におけるプロジェクト、「デューイの影響」(2回)、「経験学習, 単元学習の方法原理」(1回)や「進歩主義教育」(1回)などがおもなキーワードとなっていることがわかる。

集計した結果のなかの「4段階」(4回)は、プロジェクト・メソッドの学習活動のプロセスのことである。具体的には、以下の説明文のようなかなり詳しい説明とともにキルパトリックのプロジェクト・メソッドが問題文として紹介される。「アメリカ, ジョージア州に生まれる。デューイの教育哲学に関心を深め, 自ら実験主義の生活経験の理論および方法原理の研究へと傾注し, その進歩主義教育の理論および方法原理の基礎は, 1918年に発表した『プロジェクト・メソッド』で確立した。その方法論は, 単元学習法として, 教育現場に急速に普及されることになり, 1920年代以降の進歩主義教育運動の展開に指導的な役割を果たすことになった」(2012 和歌山)。あるいはもうひとつの例として、「[アメリカ合衆国]で20世紀初頭, 農業教育や手工科などの作業活動で使われていたプロジェクトという手法を, [デューイ(Dewey, J.)]のプラグマティズムの影響を受けた[キルパトリック(Kilpatrick, W. H.)]が, それに理論的根拠を与えて, プロジェクト・メソッドという学習活動として一般化した。/この学習活動は, 目的立て, 計画立案, [実行], 批判の4段階からなる。」(2012 滋賀, 引用文中の[]内は, 問題文のなかでは空欄となっており, 引用文中の[]内に補足した空欄を埋めるための解答の組み合わせを選択するようになっている)。

これ以外にも、「20世紀前半, キルパトリック等によって理論化された学習指導法で, 学習過程では目的立て, 計画立て, 実行, 評価の4段階を踏まえることを重視した。児童自身が自発的に計画し問題解決の活動を行うことによって, 知識と経験を総合的に習得させようとした」(2014 和歌山)、「アメリカの教育学者で, 著作に『教育哲学』があり, 子どもたちに目的設定, 計画, 遂行, 評価の活動を行わせ, 生活の向上を目指すプロジェクト・メソッドという授業形態を提唱した」(2015 山形)など, キルパトリックについての説明は, デューイとその周辺に位置する教育思想家群のなかでは比較的詳細な説明が目立つ。

けれども, プロジェクト・メソッドの学習活動や過程を示した「4段階」の説明は, 訳語が安定していない。そのため原語がなにか確認できないなかでは, やや解答に苦しむことに

なるのではないかと推察される。また研究としてはきわめて重大なことだが、プロジェクト・メソッドは1918年の論考をもって方法化されたものではない。その生涯を通じて変容し、改訂や再構成がなされていくアイデアであったといえる（たとえば、1918年以降のプロジェクト・メソッド論の展開については、佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究』風間書房、2004年に詳しい）。この点が用語集的な基礎知識と学術的な研究蓄積とのあいだの悩ましい問題となることは、あらためて指摘するまでもないだろう。

パーカーストの出題キーワードについてもまた、キルパトリックの「プロジェクト・メソッド」と同じように、やはり「ドルトン・プラン」（18回）の基本イメージがほぼ出題として固定され、定着していることが図4の結果から見てとれる。これ以外のキーワードとして多かったものは、「生徒の興味と努力に応じた個別学習方式」、「個々の能力に応じた学習計画」といった「個別学習形態・方式」に関わるもの（7回）、「実験室」（5回）、「自由と協同」（4回）、マサチューセッツ州ドルトンのハイスクールで行なわれたこと（4回）、あるいは「主要教科と副次教科」を分けたり（4回）、教師が「アドバイザー」となり（3回）、生徒はみずから「自主的に」学習するということ（3回）などである。もっとも丁寧な説明として、このドルトン・プランがどのような教育方法をとっていたのか、秋田県の2013年の問題では、たとえば主要教科と副次教科の内容、午前中の各教科の実験室での学びと午後の学級を単位とした副次教科の学びなど、比較的詳しい説明がなされている。さらにパーカーストに関する出題としては、著書『ドルトン・プランの教育』（2回）や大正期の教育実践への影響（2回）、モンテッソーリやデューイからの影響（各1回ずつ）なども挙げられていた。以下に説明の例を具体的に示しておこう。「従来の教師主体の学校組織から生徒を解放し、学校の社会化を目指して自由と協同を基本原理とする新しい授業方式を考案した。そのプランは1920年にアメリカ合衆国マサチューセッツ州ドルトンのハイスクールで初めて組織的に行われた」（栃木 2013）、「パーカーストが提唱した〔ドルトン・プラン〕とは、子ども自身が個々の能力に応じた学習計画を立て、自学していくことを基本とし、教師はそれを支えるという教育方法で、大正時代の日本の教育にも導入された」（沖縄 2013、問いでは引用文中の〔 〕内の用語を選択することが求められている）、「アメリカの教育学者（1887-1973）。ドルトン・プランを提唱した。マサチューセッツ州ドルトンのハイスクールで、教科ごとに実験室と呼ぶ資料を整えた部屋を設け、生徒の興味と能力に応じた個別学習方式を展開した。主な著書に『ドルトン・プランの教育』がある」（2014 愛媛）。ちなみにかなり例外的なことといえるが、京都市の2012年の出題では、「教育指導方法と教育学者の組み合わせ」で「正しいものはどれか」として「③ドルトン・プラン - ヘレン・パーカースト」（下線部は引用者による）を正答としている。これは端的に出題ミスではないかと考えられる。

キルパトリックやパーカーストの出題数には及ばないが、両者とともに関連をもった人物

としてウォッシュバーンが挙げられる。ウォッシュバーンのキーワードについては図5に挙げたとおりである。教職教養におけるウォッシュバーンのイメージは、「ウィネトカ・プラン」(6回)の説明にほとんど集約される。「個別学習」や「学習の個別化」に関する記述(3回)、「集团的協力学習」(3回)、「一斉教授」を批判しその限界を乗り越えようとしたこと(3回)などである。たとえば「ウォッシュバーンによって開発され、学級における一斉授業はせず、一人ひとりの子どもが個性に応じて個別に、かつ、自主的に学習できるように環境を整えた。集团的創造的活動は学級単位で行われ、学級は社会性を形成するための環境とした」(2016 福井)、「一斉教授と画一的な教科内容を全廃し、個人差を保障する学習形態、学習の個別化を主張」(2016 青森)、「個別学習と集团的協力学習を通じて、児童生徒の自主的な学習を推進する方法」(2016 長崎)などといった記述が「ウィネトカ・プラン」に関する問題中の説明文の例として挙げられる。学校改革案として「共通に習得されるべき基礎的・常識的な知識や技能であるコモンエッセンシャルズと呼ばれるものと、社会性や個性の育成を目指す集团的創造的活動の2つからなる」(2015 和歌山)という説明もある。

さらに図6は、モリソンの出題に関するキーワードを集計した結果である。「モリソン・プラン」(4回)をはじめとして、「学習単元」(2回)、「5段階の教授」(2回)、著書『中等学校における教授の実現』(1回)などが問題や説明として触れられている。具体的な記述としては、「[モリソン・プラン]とは、教科のタイプを、科学・鑑賞・言語・実技・反復学習の5類型に分類し、それぞれに固有の教授段階を設定したもので、特に明確なのは科学型における教授段階である」(2013 愛知、[]内は問題文中では空欄となる)、「アメリカの教育学者。学習の媒介となる教科内容は統一的でなければならぬとし、学習単元の観念を強調した。科学型の教科目について、「探索・提示・類化・組織化・発表」の5段階で学習を展開させることを主張した」(秋田 2015)、「アメリカの教育者によって開発され、「学習単元」ごとに学習する教授法と、「5段階教授」(「探究」→「提示」→「同化」→「組織化」→「発表」)という固有の教授段階を考えた」(2016 福井)といった具合である。これ以外はダミー

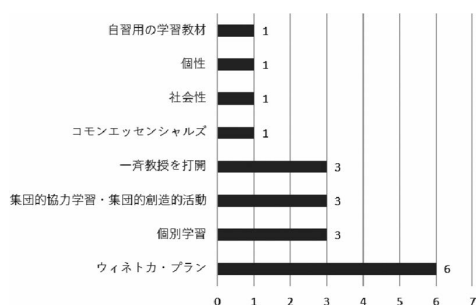


図5 出題のキーワード (ウォッシュバーン)

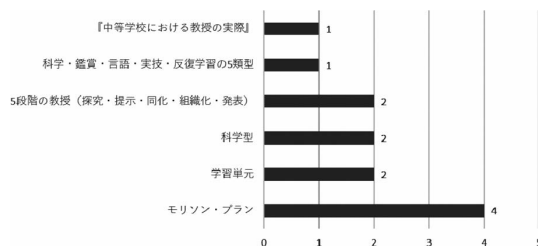


図6 出題のキーワード (モリソン)

として「モリソン」や「モリソン・プラン」が登場する。

最後に出題数はほとんどなかったが、福岡県の2014年の出題では、「『アメリカ進歩主義教育運動の父』と称され、当時の教育における知識の詰め込み主義を非難し、授業における遊戯的要素、直観教授、自己活動を強調した」としてパーカーが出題されている。また高知県の2015年の出題では、オルセンが「コミュニティ・スクール（地域社会学校）の提唱者」、共著『学校と地域社会』で「生活中心の学校」としてのコミュニティ・スクールの立場と課題を述べ、地域研究に関する理論と手順とそこに見いだされる問題を論じた」として扱われている。さらにコルチャック（2014 山形）が及川平治、ブルーナー、デューイ、エレン・ケイをそれぞれ解答する問いの選択肢（ダミー）として、またドモラン（2013 富山）がラングランを解答する問いの選択肢（ダミー）として挙げられている。

以上のような内容分析からあらためて全体を概観すると、こうした説明はいずれも市販の用語集や教員採用試験対策の問題集の説明の域を踏み越えるものではない。さらにいえば、出題頻度が少なくなればなるほど解答のための決め手となるべきキーワードも限定される。しかし、出題頻度が高く、それなりにキーワードが多くなっても、それぞれの出題のなかで示される説明がどこか互いに重なりをもったものになってしまうことは、各人物の説明文を具体的に比べてみるとよくわかる。さらに、数あるプランやメソッドの種類を並べてその説明に主眼をおきがちな採用試験の問題に秘められたある種の隠れた志向ともいべきものもあるかもしれない。そのような関心のもとではまったく触れられることはないが、たとえばデューイとキルパトリックの関係だけでなく、ここで比較的複数の自治体・年度にわたって取り扱われていたパーカーストのドルトン・プランもウォッシュバーンのウィネットカ・プランも、キルパトリックのプロジェクト・メソッドとどのような関係があったのかを知っておくことは、きわめて重要であるように思われる。いずれのプランもメソッドも選択肢として横並びにされているが、それらは教育実践に対するよく似た選択肢として互いに手を取り合って提供されているものではない。ともに進歩主義の教育実践や方法として参照されるものではあるけれども、たとえばパーカーストの「主要教科」も、ウォッシュバーンの「コモンエッセンシャルズ」も、キルパトリックのプロジェクト・メソッドによる進歩主義の行き過ぎに対する批判とともに展開されたアイデアであったということは考えておくべき点であろう（たとえばこの点については、前掲の佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究』の考察を参照のこと）。またモリソンが提唱したとされる「モリソン・プラン」や「モリソン単元」も、シカゴ大学実験学校のその後の時代や展開を考えると、重要なアイデアであるとはいえるが、デューイの時代とは異なるその後の1910年代、1920年代の効率性重視へと至る文脈を踏まえたうえで取り扱わなければならない（この点は、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会、1990年を参照のこと）。

おもにアメリカを中心とする進歩主義教育の思想や実践プランは、繰り返し日本の教育改革と新しい実践の模索のなかでたえず引き合いにだされ、その受容が試みられてきた。また教育原理だけでなく、教育方法、教育課程論、教科外教育、道徳教育、教科教育法など、教職に関わるさまざまな教育理論や実践と密接に関連する広がりをもつ。この意味で、それらはおよそ100年も過去のものであるとはいえ、決して教育思想の展開の“消えゆく媒介者”（ジェイムスン＝ジジェク）としてあるものではない。なぜなら、子どもの興味や関心、個々の能力に応じた授業方法、生活経験に根ざした学びなど、今日においてもいまだその精神は生きつづけ、われわれの教育観、授業観、子ども観、教材観等々を捉えなおすさいの観点を提示し、われわれの教育へのあくなき挑戦を鼓舞しつづけていると考えられるからである。それゆえに、教職教養の基礎知識としての重要な位置を占め、またそれなりに意義をもったものとして扱いやすく、安定して主題されてきたのではないだろうか。けれども、進歩主義や新教育の教育思想は、手放しに称賛される実践や万能な教育方法を提供していたわけではない。一枚岩なものでもなく、その歴史には当然のことながら課題や問題も含まれていた。歴史上のプランやメソッドに教職教養として変わらず関心が注がれる（まして今年の試験では、その出題が増加している）ということは、率直に歓迎すべきことなのかもしれない。だがこうしたプランやメソッドに孕まれる相互の緊張関係や時代的な葛藤と課題について触れることもまた、これからの教職のヴィジョンを丁寧に描きなおしていくうえできわめて実践的な意義をもつのではないかと思われる。

〔生澤繁樹〕

現代の教育思想

最後におおよそ第二次世界大戦前から戦後に活躍が見られる思想家を一括しておこう。出題が見られるのは、生年順にホワイトヘッド（1861-1947）、シュプランガー（1882-1963）、クリーク（1882-1947）、ピアジェ、ハヴィガースト（1900-1991）、エリクソン（1902-1994）、ロジャース（1902-1987）、スキナー、ラングラン（1910-2003）、ブルーム、ブルーナー、ケッペル（1916-1990）、クロンバック（1916-2001）、シルバーマン（1925-2011）である。

ホワイトヘッドについては、『教育の目的』が引かれ、「あまり多くのことを教えるなかれ、しかし、教えるべきことは徹底的に教えるべき」という自己発展の助成という教育観についての出題（2013 埼玉）があるが、ホワイトヘッドばかりではなく、これはラッセル（1872-1970）などについてもいえるだろうが、必ずしも教育学プロパーとはいえない思想家については、教育思想史においてどのようにあつかうかを考えないと、まさに書名と人名の関連づ

けの学習にとどまってしまう。この点は、「アメリカの教育学者。主著『教室の危機』において、教育の強制的要素、長期的性格といった従来の学校制度の問題点を分析し、人間的な社会を創造するための学校の役割を強調して新たな教育への展望を示した。」(2014 滋賀、ほぼ同内容 2016 愛知) といった出題が見られるシルバーマンについても言えるだろう。

クリークについては選択肢で 1 度の出題があるのみだが、シュプランガーは 9 回登場する。キーワードは、『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと人文理念』、『教育制度の改革』、『生の(諸)形式』、文化教育学、理論型・経済型・審美型・社会型・権力型・宗教型の六つの性格分類などである。「教育は個々人の主観的な心に客観的文化価値を受容する能力、また創造する能力を育てる作用であるとして、心理学・文化哲学の両部門を含む教育学を展開した。『生の諸形式』」(2015 滋賀)、「価値や精神生活の重要性を主張し、文化哲学と精神科学的心理学を展開、独自の文化解釈を確立。宗教的敬虔と生命哲学的理念を基礎としての新理想主義に立ち、教育は個々人の主観的な心に客観的文化価値を受容する能力、また創造する能力を育てる作用であるとした。『生の諸形式』」(2016 青森) はいずれも書名が付されているが、思想の特質がコンパクトにあつかわれている。

教員採用試験の教職教養分野全体ではさらに多いと思われるが、心理学と教育学にわたる業績を残したピアジェ (2 回、いずれも選択肢)、ハヴィガースト (3 回)、エリクソン (6 回)、ロジャース (1 回)、スキナー (12 回) について出題されている。2013 年の岩手県や 2015 年の福井県のように心理学とフュージョンしたような出題もあるが、人間を理解し働きかけるための視点の歴史的な展開を学ぶという意味では、学際的な視点をいかに取り入れるかも課題だろう。この点は、スキナーやブルーナーのような教育の現代化に影響を与えた思想家を歴史的に理解するためにも必要だろう。

エリクソンは、青少年のパーソナリティの発達、心理・社会・性的個体発達、『人間の発達課題と教育』『子どものパーソナリティ形成の秘密』といったキーワードともに 6 回登場している。やや踏み込んだ出題としては、「個人の発達をライフサイクルとしてとらえ、発達段階を 8 つに分けた。それぞれの段階ごとに克服すべき心理社会的課題(危機)があるとし、発達理論に社会的・歴史的視点を重視した。」(2016 茨城) があった。スキナーの登場は 12 回に及び、キーワードはプログラム学習、スモールステップの原理、即時確認の原理、積極的反応の原理、自己ペースの原理、新行動主義者、オペラント条件付け理論などである。ブルーナーはさらに多く、39 回登場している。キーワードは、『教育の過程』、「どの教科でも、知的性格をそのままに保って、発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる。」、発見学習、教育内容の構造化、早期教育論、ウッズホール会議、教育の現代化などである。教員採用試験におけるブルーナーの頻出ぶりに比して、大学での教育思想史関連の授業での扱いはそれほど大きくないのではないかと思われる。「アメリカの心理学者。子どもの知的発達

を促すための諸条件を、認知発達の視点から具体的に示すことにより、現代にふさわしい教育の在り方を提案した。とりわけ、教育内容の構造化と発見学習の必要性を提唱したことは、「教育の現代化」と呼ばれる新しい潮流を形づくることとなった。『教育の過程』『認識能力の成長』（2016 愛媛）は書名が付されているが、内容を丁寧に説明した出題になっている。なお、「経験主義を提唱」（2014 宮城）という出題があったが、間違いとは言えず、他の文言からブルーナーであることはわかるものの、経験主義は幅広い意味を有し、さまざまな思想家が論じていることからして、検討の余地があると思われる。

ブルーナー、スキナーに次いで戦後の教育思想家として登場しているのがラングラン（11回）である。1965年、ユネスコ成人教育推進国際委員会、『生涯教育入門』、「教育は学校教育だけに終わらず、生涯を通じて行われる創造的なものでなければならない」、生涯教育、成人教育といったキーワードを用いたやや踏み込んだ出題が見られる。「生涯教育の提唱者で、人生という時系列に沿った学習や教育を統合し（垂直的統合）、生活・社会的次元での有機的な関連づけによる教育機会の統合する（水平的統合）必要があると主張した」（2016 愛知）という出題に答えるには、一定の理論的な理解が必要だろう。

この他、ティームティーチングを考案したケッペルが1回、教育評価についてとりくんだブルームが7回、クロンバックが1回登場している。ブルームについては、「形成評価を重視する評価理論、評価のフィードバック機能を活用して個性に応じた指導をし、できるだけすべての子どもの学習の定着を図る完全習得学習（マスタリー・ラーニング）の理論を展開した。『教育目標の分類学』（2015 愛媛）といった踏み込んだ出題もあるが、教育評価論の展開などは教育思想史関連の授業ではとりあげられないことが多いと思われ、やはり対処について考える必要があると思われる。

むすびにかえて

教員採用試験における教育思想史分野の出題が人名と書名の関連を問うものにとどまっていると批判することは容易である。しかし、機密性の保持、あるいは人手やコストの制限という制約のなかで、都道府県や政令指定都市が毎年広範囲にわたる出題を続けることの負担が相当のものであることは容易に想像できる。とはいえ、出題内容や出題方法に問題があれば、それらが放置されているのは問題だろう。そこには、学術レベルの言説と教育レベルの言説が分断されているという問題がある。そこに架橋するのは研究者が果たしうる社会的責任なのではないだろうか。ここでは、教育思想史研究者、そしてその研究に基づいた知見を提示する教育者として何か可能かという点で、三つの課題をあげておきたい。

第一は、本稿の試みのような教員採用試験の点検を行うことである。教員採用試験のよう

な言説はきわめて凝縮されているが、それだけ知識として定着しやすく、そうした言説の影響力は無視できない。本来は学会レベルでとりくまれてもよい課題ではないかと思うが、教師教育の分野以外ではそうした取り組みをきくことは少ない。

この場合の点検は、本稿で見たように単に語句や訳語の問題にとどまらない。凝縮して知識が提示される時、そこには叙述のプロットが反映している。教員採用試験に登場している群像の布置にはある教育思想史像が暗黙の前提になっている。そこに今日の研究水準とのずれはないのか検討する必要がある。実際に教員採用試験に登場している人物から遡れば、①源流としての古代ギリシア、②中世・ルネサンス・宗教改革、③近代哲学の成立と教授学の成立、④ルソー、ペスタロッチ、フレーベルに見られる教育思想の発展、⑤カント、ヘルバルトに見られる教育学の成立、⑥近代社会の成立と並行した公教育制度の成立と教育思想の多様化、⑦新教育の思想の展開と学校改革、⑧20世紀後半以降の教育の現代化といった筋書きが浮かびあがってくるように思われる。こうしたプロットが現在の研究水準からしてある程度妥当であるといえるかを検討する必要があるのではないだろうか。

もうひとつ指摘したいのは、教育思想史が教育学の一分野である限りは、その記述はその時代時代の教育学の議論とそこから生成する諸概念に引きずられざるを得ないということである。モンテーニュが社会的実学主義者としてあつかわれているのは、教育思想の発展が、19世紀前半に普及したペスタロッチの思想への歩みとして描かれたことが影響している。教育思想は、ルネサンス等の言語主義から感覚をとおした事物の学習を重視するリアリズムへと展開したと理解された。また、コメニウスやフレーベルの思想の根幹をなす宗教性が脱色されたような思想の記述が散見される事例にも触れたが、そこには歴史的対象の近代化がある。それは教育学の科学化という流れと無縁ものではなかっただろう。こうした事実を振り返り、現在の時点において何が言えるのかを考察することは、教育思想史研究者にして可能な課題であろう。

第二は、教育採用試験の出題のあり方について検討することである。そうしたことは、教育思想史研究者の関知するところではないという意見もあるだろう。しかし、教育思想史に関する知識がいかに問われるかは、その知識の社会的意義を左右する。教員としての資質形成にとってあまり意味がないと見なされた知識は、教員養成にますます多角的な要求がなされる昨今、脇におしやられていくのは自明であろう。そうした趨勢を単純に批判したり傍観したりするだけでは不十分ではないだろうか。

教員採用試験の出題のほとんどは人名と書名の関連さえ覚えておけば対処できるものである。人名と書名の関連も歴史のプロットが頭に入っていた方が覚えやすいということはあるだろう。問題を正解できるのは、そうしたプロットを理解しているという判断材料のひとつにはなるかもしれない。しかし、教育観の歴史的展開について学び、専門職としての教員に

ふさわしく自身の教育観を彫琢しようとしているかなどは、こうした出題からうかがいしることなどできない。現状の教育思想史関連の出題は、大学の教職課程において求められる知識を「真面目に修得したか」という態度を問う以上の意味はもっていないともいえる。学習態度を問うのであれば、問う内容は教育思想史でなくてもよいということにもなりかねない。こう考えたとき、教育思想史分野の出題がどのようなかたちで行われるかは、教育思想史が教員養成の知識として必要だと主張する限りは、やはり無関心であってはならないだろう。

この課題は、教育思想史は何のためにあるのかという問いに至らざるを得ない。教員養成において暗黙のうちに求められているのは、過去の教育思想とその展開について知ることによって教師としての教育観を自ら育むための教養を提供するということだろう。そしてそこには、単純に過去の偉大な教師たちに尊敬の念を抱くということだけでなく、教育という営みが抱えている背理についても考察できるようになるということも含まれているだろう。そうした学びを問うことのできるような出題として、どのような方向性が考えられるだろうか。全国で行われている教員採用試験の出題には、いくつかのヒントがある。ここでは三つあげておきたい。

人名と書名の関連を問うだけの出題には問題があることは明らかだ。そうした問題意識にたつてかどうかはわからないが、神奈川県2015年の出題は、以下のような古典の引用からベストロッチ、カント、コンドルセ、ヘルバルトを選ばせるようになっている。

- (ア) その著書の中で、「玉座の上にあっても木の葉の屋根の蔭に住まっても同じ人間」と述べた。
- (イ) その著書の中で、「人間は教育されなくてはならない唯一の被造物である」と述べた。
- (ウ) その著書の中で、「教育は普遍的でなければならない、つまり、すべての市民に広められなければならない」と述べた。
- (エ) 教授過程の理論は、「明瞭、連合、系統、方法の四段階となる」と説明した。

古典からの引用のあるほとんどの出題では引用のあとに書名が記されている。それだと、人名と書名の関連を暗記しておけば、内容を知らなくても正解できる。この出題の場合では書名が記されていない。ゆえに、より深く学び、その思想について理解していないと答えられない。ただし、こうした出題にもそれなりの配慮が必要である。古典的テキストからの引用がそれらの思想家の特質として説明されているポイントとずれるものだと、解答は困難になる。また、翻訳テキストが複数あり、訳語やニュアンスが異なっていると、受験者の混乱を招きかねない。このほか、古典的テキストからの引用ではなく、思想家の主張や活動に関するキーワードからの出題の場合、教育思想史上の位置づけが適切であるか、他の解釈の余

地はないのかといった点の検討が必要になる。そうした点で参考になるのが、2015年の滋賀県の出題である。

- 1 コメニウス (Comenius, J. A) は最初の教授学の理論書といわれる『大教授学』のなかで、「あらゆる人にあらゆる事柄を教授する・普遍的な技法」として一斉授業を提起した。
- 2 ベスタロッチ (Pestalozzi, J. H) は人間が一個の人格をもった人間になるためには直観を開発し鍛えることすなわち直観教授が極めて重要だと考えた。
- 3 ライン (Rein, W) はヘルバルト (Herbert, J. F) とツィラー (Ziller, T) が説いた学習者の側から見た教授の段階を、教師の実際的な教授手続きへと転換した四段階教授法に改めた。
- 4 フレーベル (Fröbel, F. W. A) は、子どもにおいて最も特徴的な自己活動である遊戯は幼児教育のきわめて重要な方法であるとし球や円柱立方体などからなる遊具を考案した。
- 5 デューイ (Dewey, J.) はデューイスクールと呼ばれる実験学校で、作業や経験を基礎とする経験主義教育によって学校改革の実験を行い、教育を経験の再構成と定義し経験を中心概念とした教育理論を構築した。

出題は下線部に誤りのある文章を選ばせるもので、単なる人名と書名の関連を問うようなレベルではない良問といえる。しかし、既述のように、コメニウスの「あらゆる者に・あらゆる事柄・あらゆる側面から」という原理がそのまま一斉教授に結びつくわけではない。とくに「あらゆる側面から」という原理を実現するために、コメニウスは一斉教授と学生同士の討議を組み合わせるように説いている。こうした問題があるとしても、単なる人名と書名の関連づけを問うような出題を脱するような出題の工夫は検討されなければならないだろう。

さらに工夫を凝らした出題もある。今回調査したなかで教師をめざす受験生への問いとしておそらく意味があると思われるのは、福井県の2014年の出題である。下のような学生同士の会話の後に設問がある。

図書館で教員採用試験の学習をしている二人の会話の一部である。

Aさん：近年の教育の話題についてどんなことがありましたか？

Bさん：①小学校に外国語活動が導入されたことや各教科に②情報機器活用の指導が望まれていることがあったよね。ただし、これらの授業を展開していく上で、小説や絵、音楽などを使う際には③著作権について知っておくべきだよ。

Aさん：④ユニバーサルデザインの視点を取り入れた教育も進んでいるんですよ。

Bさん：そうだね。それに、若者が⑤進路意識や目的意識が希薄なまま進学する傾向が強まっ

ていることは、前から指摘されているけど、その傾向はさらに強まっているとも言われているね。

Aさん：⑥児童虐待の問題も依然として深刻だし、学校でもいろいろな新しいことを指導していかないといけないのですね。教員自身が「学び続ける」ことで⑦教育に対する考えを明確にしていくことが大事なのですね。

Bさん：教員の自覚については⑧教育基本法にも書かれていたので、理解しておくといいよ。

下線部⑦に関連して、以下は、ある学校の先生たちの教育に対する考えである。このことについて述べたア～エの文の波線部が正しければ○を、誤りの場合には正答を答えなさい。

D先生 「私は、いじめられて学校に来られなくなった子どもは、みんなが等しく教育を受ける権利が侵害されていると思うんです。だからいじめをなくしたいんです。」

E先生 「私は、教員が知識を教えすぎてしまうと、子どもが自分で考えなくなると思うんです。だから、教え込もうとしすぎて、子どもが受け身的になっていないかを振り返るようにしています。」

F先生 「私は、頭を使った勉強だけでなく、心や身体もバランス良く成長することが大事だと思っています。」

G先生 「私は、子どもが自分が関心を持った問題を体験しながら解決していく学習が大事だと思います。」

ア D先生の「みんなが等しく教育を受ける権利」があるという考えは、近代教授学の祖ともいわれるブルーナーの考えに近いといえる。

イ E先生の「教えすぎると子どもが考えなくなる」という考えは、消極教育論を唱えたクロンバックの考えに近いといえる。

ウ F先生の「頭と心と身体のバランスが大事だ」という考えは、HeadとHeartとHandの調和的発達を援助する教育を唱えたペスタロッチの考えに近いといえる。

エ G先生の「子ども自身が問題を見つけ解決していく」という考えは、アメリカの教育学者で初めて問題解決学習を提唱したヘルバルトの考えに近いといえる。

アはコメニウス、イはルソー、ウは○で、エはデューイとするのが正解とされている。この出題について、エレン・ケイも消極教育を主張したのではないかと指摘することもできるかもしれない。しかし、この出題は、現在の日常的な教育活動において求められる考察や判断において、過去のさまざまな教育観を学ぶことの意味が示唆された良問といえるだろう。福井県では、同様の方法の出題が心理学分野にも見られる。こうした出題をより精緻で意味

あるものにしていくために、教育思想史研究者にできることはあるのではないだろうか。教員の養成・採用・研修の改革のなかで、作問の負担の大きい教員採用試験の一部の共通テスト化も検討されていることを考えると、こうした問題は専門学会で検討されてよいのではないだろうか。

第三は、教育思想史研究のあり方についての反省である。教員採用試験に現れている言説を批判することはたやすい。しかし、そうした状態に対する研究者の責任がないとはいえない。それは、教員養成に対して無関心であったということにとどまらない。教育学的な議論が介在している。

教育思想史を歴史的に振り返ると、多かれ少なかれ、その時代の教育理論の正当性を裏付ける役割りを担うことが求められてきた。それは、しばしば研究対象を歴史的な文脈から切り離して近代化してしまうことにつながった。それに対する反省から、歴史記述として評価に堪える研究が求められた。さらに、かつての教育思想史が歴史的に弁証してきた教育学の諸概念それ自体の虚構性を歴史的に明らかにしようという研究も現れてきた。そこには、教育学の心理学化や技術学化を反省・批判するという積極的な意味もあったかもしれない。しかし、そうした研究によって、教育思想史研究のもたらす知見が、実際に動いている教員養成に求められる知識と隔たりを深めていることは否定できない。実際、近年、教育学の基礎系学会でとりあげられる群像は、本稿で見た教員採用試験に登場する思想家たちとは必ずしも重複していない。むしろ、両者の集合の重複部分は減っていつているように思われる。たとえば、依然として教員採用試験では最もとりあげられる頻度が高いペスタロッチについての研究は、近年、低調といわれる。研究に流行り廃りがあるのは自然なことだが、教育思想史を記述するのに「やはり外すわけにはいかない」という人物についての研究が途絶えるようなことになれば、過去の教育思想史テキストの内容の焼き直しのような言説が流通し続けることにもなる。

従来の教育学の関心があまりに学校教育に特化され、その見直しが必要なのは事実である。そして実際、教育哲学や教育思想史においては、教育そのものの孕む政治性や宗教性の考察が盛んに行われるようになってきている。そうした試みによって教育学的言説が更新されるという期待もある。他方、そうした営みと関連させつつも、専門職としての教師が自ら教育観を形成していくためにいかなる知識が提供されるべきであるかを考察することも必要だろう。かつて、教師のキャリアアップの登竜門として行われた文検（文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験）は、教育学的知識のスタンダードとしての意味を持った。そして、文検の出題には当時の教育学者が関与し、ゆえに当時の教育学的論議が反映されていた。そこで学術レベルの言説と教員養成レベルの言説の差異は現在より小さかったと考えられる。既存の教育を相対化する視点が必要であるとしても、そうした知見も教員養成レベルに落とし込

む試みなくして広まることはない。教育思想史研究が教員養成における教育思想史の意義を自ら低下させているなどと揶揄されることがないように、研究者は学術的言説と教育的言説の往還にとりくむべきではないだろうか。

〔付記〕 本稿は、2017年度広島修道大学先端学術研究および平成29～32年度科学研究費基盤研究（B）「教育思想史のメタヒストリー的研究」（17H02673）の成果である。

Summary

How are the Questions on the History of Educational Ideas set in the Teacher Recruitment Examination in Japan?

Shinichi SOHMA, Reiko MUROI, Kyoko MUKUGI, Yuki OYAMA and Shigeki IZAWA

The aim of this article is to analyze how the questions on the History of Educational Ideas are set in the Teacher Recruitment Examinations in Japan, that were conducted in all the prefectures and government-ordinance-designated cities during the period 2012–2016. The results suggests the following three points;

If only the examinees memorize the names of historical persons and their works, almost questions are not difficult to answer at all. Such question setting cannot be effective to measure the knowledge and opinions on the discipline.

Some questions include misleading terms and depend upon old framework and interpretations that are no longer appropriate. The results of the research on the discipline are not enough reflected on the teacher training.

Whilst some researchers are searching alternative histories of educational ideas and taking a distance from the conventional description that has been written exclusively for the teacher training, the questions in the Teacher Recruitment Examination are remaining unchanged.

These points may cause a suspicion that the history of educational ideas is no longer significant in the teacher training curriculum. Even though the academic discourse should be increasingly varied, it is necessary to cope with the increasing gap between the academic discourse and the educational one.