

知識・技能としての「教養」の位置づけと変遷：  
旧制大学予科を前身とする高校の教員の「語り」に着目した事例研究  
Transition of “Culture” as Knowledge and Skills:  
A Case Study with Teachers’ Narratives at a Traditional High School in Japan

松本 暢平  
Yohei Matsumoto

This paper argues the transition as knowledge and skills regarded as “Culture” in school education, referring the case of Waseda University Senior High School, which had originated from private universities’ preparatory department in prewar Japan. As a result of the semi-structured interview for teachers, (1) From the case of Waseda University Senior High School, completion and improvement of personality by reading based on the liberal arts education-based “culture” established in high schools and universities in the old system was required as knowledge and skills. (2) Students practiced such knowledge and skills through autonomous learning, but gradually no student autonomy was seen. (3) Such knowledge and skills are required not by students but by teachers based on the backbone of their academism. (4) Some teachers believe the value of “Culture”; however, others rather emphasize the practice of ordinary education that should be conducted in high school as a secondary education.

Keywords: Culture as Knowledge and Skills, A Case of High School in Japan, Liberal Arts Reading

## 1. はじめに

本稿の目的は、学校教育において「教養」とされるものの知識・技能としての位置づけと変遷について、戦前期の大学令および高等学校令にもとづく大学予科を前身とする普通科高校である早稲田大学高等学院の事例から検討することである。教育学や教育社会学の研究を通じ、学歴の獲得と社会的地位の関連が長く論じられてきた。たとえば、近代日本における学歴獲得の社会史に関する研究（参考文献[1-3]）、学歴獲得の経済的な便益や学歴そのものの効用に関する研究（参考文献[4-6]）など、枚挙にいとまがない。一連の研究を通じ、学歴と社会的地位との少なからぬ関連が明らかにされてきた。

上記の先行研究をふまえ、近年では、従来の研究とは異なる視座を有する研究—すなわち、学歴や学校歴（どの学校を出たか）が、ある人物の能力を示すと考える「学歴のスクリーニング機能」に疑問を投げかけるような研究—も現れた。学歴の獲得競争を経て「高い学歴」を得ること、さらに言えば、「よりよい学校」の卒業証書を得ることは、それだけで高い社会的地位を達成するための要件ではなくなりつつあることが語られるようになった。求められる能力が、試験学力等の比較可能な能力から、多様性や創造性等の必ずしも比較できない面を多く含む能力へとシフトしつつあることを指摘した研究（参

考文献[7]）は、その先駆けと言えらるだろう。

求められる能力が多化するにつれ、従来積極的に語られることのなかったそうした能力が、「（新しい能力）」（参考文献[8]）として顕在化した。「学士力」、「生きる力」、「コンピテンシー」等のパッケージ化された能力群は、その一例として広くその名を知られている。国外の研究も数多く紹介され、たとえば「21世紀型スキル」（参考文献[9]）などが著名である。さらに、現在では、教育を通じて誰がそれを獲得するかに関する研究も蓄積されつつある（参考文献[10-12]）。

「教育機関が設定した知識・技能を、そこでの教育を通じて受益者が得られたかどうか」は、言うに及ばず常に検討されるべきことである。しかし、上記のような近年の研究動向に鑑みれば、ただ「ある段階の学校を卒業して学歴を得た」あるいは「ある段階の教育を受けた結果、特定の作業や操作ができるようになった」というだけでは、教育の成果や効果を議論するうえで必ずしも充分でないと言える。教育機関が必ずしも明示していない知識・技能にはどのようなものがあるのか、それは教育機関内部でどのような位置づけを有しているのか、それは教育の受益者に対してどのような意味を持つのかを合わせて検討することで、ある教育の成果や効果を総合的に検討することとなる。

しかし、検討されるべき能力の種類は多岐にわたり、

そのうちのどれを分析対象とするべきかをにわかに決定することはきわめて難しい。しかも、新しい種類の能力は日々出現し、そうした状況のなかで、教育の成果や効果として生じる知識・技能も、その都度変化し続けると考えられる。そのため、教育を通じて獲得されるいずれの知識・技能を分析対象とするかを決定する必要があるが、本稿は、近年新たに顕在化した能力枠組みではなく、あえて、長期間にわたってその存在のなんたるかが議論され続けてきた概念である「教養」を分析対象とする。

そのためには、「教養」がそもそも学校教育と親和性を有するかどうかについても検討しなければならない。たとえば、学校教育法における高校に関する記述には、その目的として「社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること」（参考文献[13]）と記されている。このことから、文言上、高校教育を通じて「一般的な教養」の獲得が目指されていることになるが、そこで語られる「教養」が何を指しているのかは明らかであるとは言い難く、また、人々の間でその内容や特質が共有されているとも言い難い。そこで、本稿では、教育が実施される場として学校を事例とし、そこで獲得される「教養」を、明示されていない知識・技能のひとつとして位置づけ、明示された知識・技能と比べながら、その位置づけや特質、変遷を検討する。さらに、「どのような知識・技能が社会で求められているか」とどまらず、「学校文化の担い手である教員や生徒がどのような知識・技能を求めているか、そして各者の間にどのような相違があるか」について言及する。一連の検討を通じて、教育を通じた知識・技能としての「教養」の位置づけや変遷を確認するばかりでなく、それを獲得する方法を検討することにもなる。

以下に、本稿の構成を示しておきたい。第2章では、知識・技能としての「教養」の特質について、先行研究をふまえて確認する。「教養」ということばは、一般的な文脈でも個別具体的な文脈でも用いられる語である。そのため、本稿では、教育機関における教育の文脈のなかで語られてきた「教養」に着目し、その概念がどのような歴史的経緯で構築されてきたか、また、それが近代日本にどのように移入されたかを確認し、本稿における「教養」の特質を定義する。第3章では、第1節で、本稿が取り扱う事例である早稲田大学高等学院について、同校を事例として選定した理由を論じる。そのため、とりわけ戦前・戦後にかけての教育制度改革にともなう同校の学校文化の断続性／連続性に焦点をあてながら、同校の歴史や特質を確認する。第2節で、分析に用いるデータについて、調査の目的、実施時期、方法、調査協力者（同校の教員）の特質を論じる。第4章では、調査協力者に対するインタビューデータから、同校における明示されていない知識・技能としての「教養」の位置づけ、特質とその変遷過程を論じる。最後に、第5章では、知識・技能としての「教養」の意味と位置づけについて、事例から明らかになったデータを用いて総括し、考察する。

## 2. 「教養」概念の歴史的遷移

本章では、「教養」という概念がどのような歴史的経緯を経て構築されてきたか、また、それが近代日本にどのように移入され、定着したかを確認し、本稿における「教養」の特質を定義する。「教養」の定義を一にすることは難しい。周知のように、その語は一般的な文脈でも個別具体的な文脈でも用いられる。たとえば、参考文献[14]は、「教養」を、個人を対象とするものと集団を対象とするものとに分け、文脈ではなく対象に依存する場合があることを指摘した。阿部によれば、個人的な意味としての「教養」は、「学問による教養」（参考文献[14]（p. 63））であった。「ドイツ観念論哲学と新人文主義者たちの考え」では、教養は孤独の中で身につけられるものであり、〔中略〕孤独の中で身につけるべき教養は孤独の中で営まれる学問によってはじめて実現され、「しかもその学問は『純粋な学問』でなければならない」（ともに参考文献[14]（p.62））とされた。「純粋な学問」（参考文献[14]（p. 62））は、「人間の自己形成の第一の手段であり、〔中略〕なによりも特定の目的から離れて自由に、それ自身のために修得されなければならない」（参考文献[14]（p. 63））ず、「観念論哲学者たちはそれを大学で行われるべきもの」（参考文献[14]（p. 63））と考え、それを修得させる機関として創設されたベルリン大学（フンボルト大学ベルリン）は、近代大学の礎とされた。

個人的な意味としての「教養」という概念の中心には、文字があり書物が位置づけられていた。「教養」があるとされる人は多くの書物を読み、古今の文献に通じ、世の中をよく知り、さまざまな事柄についての確かな判断ができることとされていた。「教養」がある人は人格者であることも多かった。しかし、そうした個人的な意味としての「教養」にかかわらずに生きる人のなかにも「教養」人はいた。そうした、「いかに生きるか」という問を自ら立てる必要がなく、人生を大過なく過ごす数多くの人のことを考慮に入れると、自身が社会の中でどのような位置にあり、社会のためになにができるかを知っていること、あるいはそれを知らうと努力していること（参考文献[14] pp.55-6）も「教養」であるという。それは集団的な意味としての「教養」であり、「人類の成立以来の伝統的な生活態度」（参考文献[14]（p. 56））であるという。知識・技能の有無を超えた特定の生活態度を有しているかが「教養」の有無にかかわるとされた。そのため、個人的な意味としての「教養」とかかわらない者は無教養だったわけではなく、そうした人々の間にも「教養」とされるものがあり、そのことは「教養」が多面性を有することの示唆ともなる。

日本への「教養」概念の移入に目を向けると、明治期の「修養」概念にその起源をみることができる。参考文献[15]によれば、明治30年代の「成功書」ブームのあとに起こった「修養書」ブームが起こり、「努力による人格の完成／向上」を目的とした修養主義が成立した。修養主義は、やがて戦前期のエリートスクールであった旧制

高校の最高峰であった第一高等学校に、校長として着任した新渡戸稲造によって移入された。やがてそれは各地の旧制高校に学校文化として教養主義として根づいていった。

「努力による人格の完成／向上」を目的とする修養主義に由来する旧制高校（あるいはその「先」に位置づく帝国大学）の学校文化としての教養主義は、参考文献[16]によれば、帝国大学や旧制高校の正課ばかりでなく、読書によって達成されるものであるとされた。特にそのなかでも、『中央公論』、『文藝春秋』、『改造』等の総合雑誌が、その中心的な役割を担っていた。

上記のように、日本における「教養」は、教育機関における教育の文脈において、学校文化とのかかわりのなかで語られてきた。本稿では、そうした教育機関における「教養」、あるいは参考文献[14]における個人的な意味としての「教養」やその内容を対象とし、それが知識・技能としてどのように位置づくかを検討する。

なお、周知のように、現在は旧制高校から帝国大学へ進学するという「エリートコース」は廃止され、新制高校・大学の誕生にともない、教育機会は拡大した。生活意識の変化など、戦後の社会構造は戦前のそれとは大きく異なっている。戦前のエリート学生文化であった教養主義は参考文献[14-16]をふまえると、1960年代後半にはすでに衰退し失われたと考えられる。とりわけ高校は、旧制と新制では目的や機能が根本的に異なっている。しかし、学校文化としての教養主義の衰退は全国で足並みをそろえたように起こり、完了するわけではない。総じてみれば衰退したとされる学校文化の一部が個別的に残っている場合もあり、本稿は、そうした事例のひとつとして、戦前期の大学令と高等学校令に依拠して設立された早稲田大学の予科を前身とする新制高校の早稲田大学高等学院を事例としてとりあげる。

戦前期の旧制の高校と大学予科は、大学令および高等学校令において、同等の水準の教育を提供する機関として法令上はみなされており、旧制の高校でみられた総合雑誌講読に近い傾向を有していたことがうかがえる。また、旧制高校から帝国大学への進学において、複数ある帝国大学の学部の中でも、とりわけ文学部は教養主義的な文化を最も洗練させることのできる場所であった。文学部では総合雑誌に限らず『思想』、『哲学研究』等の思想・哲学雑誌の講読も行われた。帝国大学では東京および京都帝国大学にのみ設置され、私学でも設置数が多くなかったため、文学部の学生は他学部の学生数に比べ少なく、それが文学部に通うことの稀少性を助長していた。またそこには歴史学、哲学、文学という教養主義と密接にかかわる学科があったが、それらの3分野は教養主義における読書と人格形成と密接に関係していたため、旧制高校を卒業し、帝国大学、とりわけ文学部に進学することで生徒、あるいは学生たちが教養主義を究めることであった。実社会との直接的な結びつきがみえにくいとされる領域の学問分野を学ぶ場である文学部は、その他の実学的性格の強い学問分野（「パンのための学問」と

距離をおいている点でも、教養主義文化の担い手として特権的な位置づけを有していた（以上、参考文献[16]）。また、文学部を卒業した学生たちは、参考文献[17]も指摘するように、その多くが旧制中学校や旧制高校の教員となり、教養主義という文化の伝承者となり、その再生産を助長した。

しかし、終戦を迎え戦後になると、学制改革によって旧制大学は新制大学に改組されるのに合わせ、旧制高校も廃止され、新制大学の教養部に改組された。新学制のもと新制高校が発足したが、それは旧制高校の機能とは大きく異なっていた。また、戦前期の大学で教養主義の旗手としての役割を担った文学部も、戦後の学制改革にともなってその設置基準が甘くなったことから、一転して数が増加し、その希少性が失われた。ただし、制度ではなく文化としての教養主義は、戦後の学制改革によって即座に消滅したわけではなかった。むしろ、教養主義は、限られた戦前の高校生や大学生の特権的な文化ではなく、戦後の高等教育機会の急速な拡大に伴って増加した大学生の大衆的な文化として拡大した（以上、参考文献[16]）。しかし、社会史を中長期的にみれば、旧制高校や旧制大学という醸成基盤そのものの喪失によって、教養主義は1960年代なかばには衰退したと考えられている。

### 3. 分析する事例とデータ

#### 3.1. 本稿が取り扱う事例

本稿では、前章で設定した目的に鑑み、戦前期の私立大学の予科を前身とする早稲田大学高等学院を事例とする。同校は、1949年に設置された早稲田大学の付属校で、現行の学校教育法では普通科高校であるが、その前身は戦前期の大学令および高等学校令にもとづく大学予科である。1918年に大学令が公布され、法令上私立大学が認可されるようになり、大学令（参考文献[18]）の「大学ニハ特別ノ必要アル場合ニ於テ予科ヲ置クコトヲ得」という規定にもとづき、旧制高校に施設面・教育内容面で準拠し、大学進学のための準備教育を実施する大学予科として設置が進められた。早稲田大学も、その規定にもとづき、1920年に早稲田大学附属第一早稲田高等学院（3年制）、翌1921年に同第二早稲田高等学院（2年制）を設置した。参考文献[19-20]によれば、早稲田大学において、両校は、一般の修養を積み、十分な大学の基礎教育を与えることを目的とし、早稲田大学の基礎を堅実にすることを目的とする機関とされていた。

戦後、高等学校令にもとづいて設置された旧制高校や大学予科は、新制大学の教養部として改組されるケースが多かった。しかし、両校は、新制の普通科高校に改組され、早稲田大学高等学院として戦後の歴史をスタートさせた。戦後新制大学が、その付属高校・中学として旧制の大学予科の校舎等を利用した例は数多くあるが、早稲田大学のように、教員も含めて旧制の大学予科を新制高校へ改組した例は、全国的にも珍しかった（参考文献

[20-22]). 学制改革によって、旧制高校の教員の多くは新制大学で教養部等に所属し、一般教養科目を担当することになったが、早稲田大学の場合、旧制の大学予科であった両校の教員を、「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させる」ことを目的とする新制大学と、「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施す」ことを目的とする新制高校とに分けて配置した。新制高校となった早稲田大学高等学院には、新学制制定後新たに採用された教員と、旧制の大学予科での教育経験あるいは感覚を有する教員が混在していた。むしろ現在、学制改革期のことを知る教員は在職していないが、参考文献[23]は、同校が、(1) 大学受験を経ずに大学へ進学する付属校という制度的特質から、旧制の大学予科を意識した教育課程を編成していること、また、(2) 大学の準備教育として教育をとらえる教員と、それを高校における普通教育ととらえる教員が共存し、教育に関するスタンスが今なお混在し、教員が学校文化の形成の一端を担っていることを指摘した。

上記のように、早稲田大学高等学院という事例は、特殊なものではあるが、学校文化として、また教育課程として「教養」を重要視していることから、知識・技能としての「教養」について検討するうえで好適であると考えられる。また、旧制高校を事例として検討する場合、戦後におけるその主たる移行先は新制大学の教養部等の一般教養部門であるため、それを分析対象とすべきであるとも考えられるが、1991年の大学設置基準改正（大学設置基準の大綱化）以降、教養部が順次解体され、当時を知る教員が散逸していることを考慮すれば、長期間にわたって在職する教員が今なお多くいる早稲田大学高等学院は、その点からも事例として好適であると考えられる。

次に、旧制早稲田大学付属第一および第二早稲田高等学院のカリキュラムをとりあげたい。参考文献[17]によれば、旧制高校のカリキュラムは3分の1以上が外国語に割かれていたが、旧制早稲田大学付属第一早稲田高等学院の教育課程を例にみると、高等学校令の規定にもとづき、旧制高校と同様に、週あたり29時間の授業のうち10～13時間が外国語に割かれている（参考文献[19]）。

旧制大学予科としての早稲田大学付属第一および第二早稲田高等学院は、終戦後旧制高校の廃止にもなって廃止され、4年後の1949年に新制の早稲田大学高等学院が設置された。所属教員をみると、1949年当時35名の専任教諭、13名の学部教授、3名の学部講師、2名の専任助手であり、旧制の大学予科からの教員が半数を占め、学部と兼任の教員もいた。また、設置に際し、同校は法令上高校設置基準に従うものの早稲田大学における予科としての性格を持つとされ、設置当初はスタッフ、理念において旧制の気風を持ち合わせていた（参考文献[20-21]）。

戦後の教育課程をみると、同校は新制高校としてスタ

ートしたが、その教育課程は学制改革の影響を受けたものであった。その一方、必修科目としての第二外国語、各教員の専門分野に依拠した大学の一般教養科目のような選択科目も設置されている。各教員の専門分野に依拠した選択科目群は、現在もなお維持されており、たとえば理系科目では大学での教育を意識したゼミ形式の科目、大学教員による授業も設置されている。また外国語においても、大学の一般教養科目等で用いる教材が積極的に使われ、小説作品などの講読が行われる。同校は1956年に現在早稲田大学戸山キャンパスのある新宿区から練馬区の上石神井に移転し、大学と混在していたそれまでの状況から独立したものの、同校は教育課程のうえで、新制高校として許容される範囲のなかで、旧制の体質も残している。

### 3.2. 調査の概要

調査実施時に同校に在職していた12名の教員（表1）に対して著者が実施した半構造化インタビューから得たデータを用いて、知識・技能としての「教養」がどのようにその位置づけを変えてきたか、また、それと他の知識・技能とのかかわりを検討する。

表1 調査協力者のプロフィール

教員	担当科目	性別	勤続年数（調査時）	と備考
A	外国語 (英語)	男性	20～25年	
B	外国語 (ドイツ語)	男性	35～40年	
C	外国語 (ドイツ語)	男性	10～15年	
D	外国語 (ドイツ語)	男性	5～10年	私立大学教員を経て現在は国立大学教員
E	外国語 (英語)	男性	35～40年	
F	外国語 (英語)	男性	20～25年	
G	外国語 (英語)	男性	15～20年	
H	外国語 (英語)	男性	0～5年	
I	数学	男性	15～20年	
J	国語	男性	10～15年	
K	社会	男性	15～20年	
L	数学	男性	40～45年	

調査は、あらかじめ、同校の学校長宛に文書による依頼を行い、学校長の了解を得て、著者が同校を訪問し、2010年7～9月に実施された。各教員の勤続年数を考慮したうえで各教員に直接依頼し、了解を得られた教員に対して個別に1～2時間程度実施した。調査協力者の個人情報については、他の調査研究と同様に、研究倫理をふまえ、秘匿されるよう配慮した。調査実施に先立ち、協力者に対して事前に趣旨説明を実施したが、その際に個人情報秘匿されることを説明し、了解を得られた場合のみ、収集したデータを用いた。

聞き取った内容は、ICレコーダーで録音し、フィールドノーツを作成しながら実施した。ただし、教員KおよびLは、別の教員に対する聞き取りの実施前後の「歓談」であるため、録音はせずフィールドノーツのみを作成した。

なお、特定のフィールドで実施される調査研究では、その名称が伏せられることも多いが、同校の歴史が分析において意味をもつことに鑑み、本稿では、同校の名称は伏せなかった。

## 4. 教員の「語り」

### 4.1. 学習や知識・技能に関する生徒の変容

上述のように、本稿が事例とする早稲田大学高等学院は、新制高校でありながらも、旧制の大学予科を前身とすることから、学校文化や教育課程において教養主義的な特質を有しているが、本節では、生徒の特質の変化に関する語りを手がかりに、同校における「教養」の位置づけやとりあげたい。

ドイツ語を担当する教員Cは、学習面にとどまらず情緒面においてもレベルの低い生徒が増加したことを、生徒の「メンタリティの幼稚化」としてあげた。教員Cによれば、早稲田大学高等学院におけるトップレベルの生徒の質は変わらないものの、そうした生徒の数は非常に少なくなってきたという。また、生徒の自律的学習についても、教員が細かく指示を出さなければできなくなっており、「指示待ち状態」の生徒が増えてきていることを指摘した。

英語を担当する教員Gも、同様に、「自分で自分の面倒をみられない生徒」が増えてきていることに触れ、数学を担当する教員Iも、同校のムードや学習内容についてこられない生徒が多くなってきたと語り、学力レベルや学校文化を含めた学校のあり方を維持することが難しくなってきたことを指摘した。

次に、生徒の読書についてとりあげたい。同校は、旧制大学予科の気風を残して戦後を迎えたが、教員の語りからは、テレビやコンピューターに駆逐される読書文化の存在がうかがえる。学校文化としての教養主義が衰退した1960年代なかばから1970年頃の同校の生徒について、次のような記述がある。

ヴォルフガング・ゲーテ、ヘルマン・ヘッセ、ト

ーマス・マン、エーリヒ・ケストナー、ペヤトルト・ブレヒト、フリードリヒ・ニーチェ、カール・ヤスパース、アルパート・シュヴァイツァー、アルパート・アインシュタイン、ペーター・ビクセルらの諸作品も、教科書として使用された。それは、感受性の最も純粋で豊かな青春時代にいる三年生のために、彼らが気高いドイツ精神にふれるのも、彼らの何かになるものと配慮されてのことである。事実、生徒は、事実を叙述したにすぎない無内容な教材に対しては、無関心な態度で敏感に反応する。昭和四十四年から四十五年にかけての学園紛争の折、生徒諸君は語学一般に批判の目を向け、教師の人格が伝わってくる生きた授業を希求してやまなかった。(参考文献[19] (p.73))

この時期〔筆者注：1956年の練馬区上石神井への移転から1960年代後半の大学紛争の頃〕の一般の学院生の特色として一つには、学院生は教科とは直接関係のない幅広い、かつ集中的な読書をしてのことだ。しかも少なからずの学院生が日本および世界文学の古典に親しんでいた。もう一つは、読書、講演会、旅行等で得た情報や知識を学院生は積極的に自分の言葉で口頭あるいは文章で発表していたことだ。(参考文献[20] (p.96))

学校沿革史にみられるこうした記述とは異なり、ドイツ語を担当する教員Bは、現在の生徒の読書傾向について、その減少をあげ、かつて同校の生徒に読まれた国内外の文学作品ではなく、マンガや「軽い読み物」の占める割合が高くなってきているのではないかと指摘した。

英語を担当する教員Fも、現在も多く読書をしたり、プライドを持って「手の届かないこと」に挑戦したりする生徒がいることを指摘しながらも、全体的な傾向として感じる読書量の低下に関して、テレビの視聴、インターネットの影響をあげた。また、そうした生徒の読書習慣の喪失に関して、教員Bの語りからは、30年以上にわたる教員生活を通じて見てきた生徒に対する回顧がうかがえる。

まあ、自分の高校時代の、体験と照らし合わせて…まあ表面的には似たように見えるけど、かなり大人だったよね。学院生のほうが…昔の学院生は。すごく大人だった、うん。ワルもやったし、それから…教員に、食いついてくる生徒が多かったし、それから一芸に秀でた生徒ってのも多かったね。たとえば哲学だとかー、音楽、図画、なになって。で授業のときに、ちょっとした哲学者の名前なんかを、なまかじりでこっちが出すだろ？そうずっと授業が終わってから「先生あれ違う」、って来るし。もう、哲学もそうだ音楽もそうだ、なにもそうだ、だからあんまりうかうかしたこと言えない。いつどこでどんな勉強してるかわかんないから。

前なんかは、自分のクラスに、夏休みにあの、ドイツ文学をなんでもいいから読んで、感想文を書け、なーんていうのを夏休みの宿題で出した。読後感想文って言われてるようじゃ。

読書にみられる生徒の学習行動の変容ばかりでなく、知識・技能そのものに対する意識の変容について指摘した教員もいた。英語を担当する教員 A は、生徒の授業の需要方法の変容に言及し、生徒の教材を受容する態度がより「成績（あるいは進級）にかかわるかどうか」を重視するものになってきていることを指摘した。教員 A によれば、ある教材を数年のスパンののちに再び使う際、生徒の受容方法が異なることを感じるという。先にも触れたように、英語の授業では文学作品、評論、エッセイなどが教材として選ばれ、人文・社会科学に関する内容のものも多い。そうした伝統に対して、生徒はそれらを講読する「意味」に敏感になり、ますます功利的で合理的に受容するようになってきていると指摘した。また、生徒の授業受容の変化に関して、教員 A は「難しい質問が減り以前に比べて楽になった」といったことも述べ、生徒の知的関心の変化と功利的かつ合理的な状況について次のように回顧した。

〔筆者注：授業の受容方法の変化は〕あ、あの一、ありますね。それはね、あの一、全体じゃなくて個人レベルの話で。あの一、前は、たとえば、たとえば小説とかをやっていて、特に3年生あたり、2・3年生は、かなりまあ難しい小説を読んでいて。あの一全体ではなく個人レベルでね、やっぱり、なんなんだろう。直接、英語にかかわる質問だけじゃなくて、そこに書かれている内容とか、あの一、ものの考え方とか、まあいわゆる背景とか、そういうものも含んで質問に結構、わりと、個人的にね、あの一、来る子がいましたけど、今ほとんどないです。あの一、質問はやっぱり英語的なこと。この構文がどう、どうつながんのかとか。それ〔筆者注：講読する文章の内容や思想的背景等に関する質問〕は昔のほうが明らかに多かった。あの一、内容に関する質問ってのが、多かったです。だから、むしろ一、なんだろう、それだけレベルも高かったのかもね。もう英語は、わかっている、んだけど、プラス、じゃあ、この言ってることはどういうことなんですか。なんか、だから一、そういう質問が昔はあって、こっちがちょっと、タジタジにとっさになるっていうか。ちょっとはたと考えてしまうことを質問する生徒は昔のほうが、昔のほうが多かった。

ちょっと全体的傾向を見ると、あの一、やっぱり、僕は英語科だから英語に関してしかもの言えないんであれなんですけど。あの一、まあ僕らよく英語科の教員で言うんだけど、彼らの勉強のしかたが、やっぱりまさにその、深く考えてない。とりあえず

こう、文面に書かれていることが、わかればいいっていうね。授業であてられたときに答えられるようにせめて訳せるぐらいまではしといたほうがいいけど、あの一、前は、そうじゃなくて。あの一、もっと深い、あの一、自分の勉強、自分自身の予習の段階で、もうちょっと深く読んできてる子がいて。個人レベルでね、いたんです。

だからね、あつ、そう。あの一、こちら側の立場で言うよね、昔はだからね、そういう質問があったんで、そっちの方の勉強を僕らだから一生懸命やってくんですよ。僕なんか、やってっただけですよ。だけどね、はっきり言って今はそういう質問がないから、あは、ある意味では楽。純粹に英語のことだけ。

あくまでも、受け売りなんだけど、僕は専門じゃないし英語の教員だから英語のことはある程度答えられるけど、それ以外の、哲学的なこととか社会科学的なこととかってのはあくまで受け売りになっちゃうんだけど、自分で事前に情報を調べてって生徒から聞かれたらそれに答える。完全に受け売りなんだけど。でも受け売りでも答えられないとまずいんで、そっちのほうの勉強を大変。だからねえ、そっち関連の本を一生懸命。買って、それを事前に読んでいった。今の、だから、こういう状況がはたしていいのかなっていう思いは正直言っている。だから僕なんかの立場から言うと、もっと英語をのびのびと勉強させてあげたいって思いは、すごいありますよね。

これまでとりあげてきた教員の語りは、いずれも時間の経過にともなう生徒の質的な変化を回顧的に取り上げたものだった。先行研究がすでに指摘したように、旧制高校の学校文化としての教養主義は、1960年代なかばには衰退したと考えられており、現在の大学生あるいは高校生のなかに、教養主義的に努力をして人格の完成や向上を目指そうとする動きを見出すことはそもそも難しい。それらは生徒のかつてと現在を知る教員によるものであったが、それぞれの語りが「変化」とみなしているものは、教員本人のキャリアの成長に影響されることもあると考えられる。そのため、近年着任し、在職期間の短い教員がどのように生徒の現状をとらえているかを加えて考慮して検討する必要もあるだろう。

英語を担当する教員 H は、同校の教養主義的な特質が教員の間には見られるものの、生徒からはそれは感じられないと指摘した。そして、学習に関する質問はほとんどなく、一般的な高校生よりも同校の生徒は学習をしていない者が多いと語った。

戦前期の旧制高校にみられた教養主義の担い手は生徒であったが、自律的に学習し、読書によって知識を獲得しようとする生徒が少なくなったという各教員の指摘から、生徒文化としての教養主義が衰退したように、同校においてもそうした生徒文化はすでに衰退したことがうかがえる。むしろ、同校における教養主義的な学校文化

の担い手は教員であることがうかがえるが、次節では、学校文化を支える教員の間での「教養」の位置づけと変遷を検討する。

#### 4.2. 教員が生徒に求める知識・技能としての「教養」とその変化

早稲田大学高等学院における学校文化の変化について、自身の経験を回顧しながら、各教員は生徒の変化を指摘した。そうした変化が起こったタイミングを年号や西暦で明確に話すことはできないと語ったが、たとえば教員 B が指摘したように、入試制度の変化といった、いくらかのプロセスの中で、変化を感じさせる瞬間があったという。生徒の気質が時間とともに変容することは当然ではあるが、教員はそうした変化のなかで、どのような知識・技能を生徒に求めてきたのか。また、彼/女らは生徒になぜそれを求めていたのか。そのことを検討するうえで、本節では、教員の「学問」あるいは「アカデミズム」に対する語りを手がかりに、知識・技能としての「教養」について検討したい。

はじめに、教員の研究者気質について取り上げたい。同校では、必修科目、選択科目を問わず、担当教員による独自の授業が展開されている。同じ科目区分でも教員ごとに試験内容が異なる場合も多く、各教員の裁量は大きい。教員 A によれば、同校の教員は、一般の高校教員とは異なり、各自が専門分野を持つ研究者であるという意識が高いと語った。実際に、法令上新制高校であっても、新制高校らしくない印象をかつては感じるがあったという。

ドイツ語を担当し、現在は私立大学の教員である教員 D も、教員の研究者気質について触れた。教員 D によれば、教員同士の間で交わされる会話は教育論、クラス経営といった技術的なものではなく、各教員の専門分野にかかわるものが多かったという。また、数学を担当する教員 I も、同様に同校の教員の研究者気質を強調した。教員 I によれば、同校の教員は同じ教科でも各教員の専門分野にもとづいて指導を行い、専門的な内容を 1 年次から教えていると語った。クラスによって教育内容が異なることは、同校の学校文化の特質であることを指摘し、それを支えるのが教員のプロフェッショナル性であることに触れ、「学問」あるいは「アカデミズム」ということばを用いて同校の教育の特質を語った。

どっちかという学院の先生たちはチームプレーで全体を引っ張り上げるっていうんじゃないで、私はこういう学問を教える、僕はこういう学問を教える、各先生方が学問のプロフェッショナルで、その学問を教えることによってその、自主的にまあ、この学問からこういうものを学ぶとかこういうものを…、だから、学問に感化されながらそういうものを、「アカデミズム」に感化されながら自主的に伸びていくっていうか伸ばしていく、そういう学校なんで。

さらに、教員 I は、一般の高校教員とは異なる同校の教員の採用方法に触れ、教員の研究者気質を指摘した。

まあ、学院の教員ってのはもともとは学部的なあの、業績で入ってこられたから、大学と同じ採られ方をしてるんですね。業績やなんかでその、審査されて入ってきて、やっぱり自分の、各先生方専門がみなさんそれぞれ持ってるんですね。で、その専門をすごくあの、大事にして、その専門を通じてあの、なんて言うんですか、学生に、その、あの、「アカデミズム」、「アカデミズム」てか学問とはなにか、語りかけているわけです。

ただし、英語を担当する教員 G は、教員が研究者気質を有することを指摘しながらも、自らの着任前後を回顧して、そうした気質が変化してきていることを指摘した。教員 G によれば、自身の着任前から勤務している教員の読書量の多さと知識の深さは、その後着任した教員のそれとは比較できないほどの差があり、教員の間でも有する知識・技能や特質が異なるという。

こうした教員の変化は、早稲田大学という大学の付属校として求められる最低限の学力をもっと保証すべきだと強く主張した教員 H の語りからもうかがえ、同校の教員に、専門分野に依拠した「学問」や「アカデミズム」を重視する者と、中等教育機関としての高校で実施されるべき普通教育の実践を重視する者が混在し、学校文化が変容していったことがうかがえる。

本章では、同校における生徒と教員の特質の変化から、学校文化の変化に言及したが、生徒や教員というアクターばかりでなく、学校そのものの制度にも目を向ける必要があるだろう。次節では、同校の学校文化を支える学校制度のひとつであるにサバティカルに関する語りを手がかりに、同校における「教養」の位置づけや変遷をさらに検討する。

#### 4.3. 教員文化としてのサバティカル

同校では、各教員は早稲田大学が定める規定にもとづいて、最長 1 年間のサバティカル（研究休暇）を取得することができ、サバティカル期間中、各教員は国内外を問わず学校を離れ、研究を行うことができる。

教員 A は、自身がサバティカルを取得した際、自身の専門分野を生かせる、最も自身を深められる学部のある大学（国外）を選ぶのが第一条件であったと語った。教員 B も、専門分野や教科にかかわらず、教員がサバティカルを利用して国内外を問わず自身にとって必要な場に行くことは、論文執筆などの業績創出につながっていると語った。

たとえば、夏目漱石の研究だからって、「じゃあ日本でいいか」、そんなことはない。向こうも、ロンドンに留学してていんな本書いて…、ついて

はそこにそういう資料もある。だからロンドンに…  
 国語の先生も行く。で今度は社会の先生は美学をや  
 ってるからつつつて、フランスに行って…、空気を  
 吸う。あるいは、イタリアのなんかを研究してる先  
 生はイタリアに行く。ロシアはロシア、中国は中国  
 へ行く。それは、どんどん…。

〔筆者注：サバティカルという制度は〕残すべき  
 だよ、うん。やっぱり教員が質高めるためにはやっ  
 ぱり、そりゃ、ただの物見遊山っていう、そういう  
 バカなことやってる教員はいなくて、やっぱり帰っ  
 てくるとみんなかなりいい論文、仕上げたりなんか  
 してるし、そういう意味じゃ、回数ってか、うん、  
 盛んにするってことは必要だけど、それをダメだそ  
 んなの人件費がどうの…、そんな野暮なことって  
 たらどうにもならない。これはもう、ずっと守って  
 かなくちやいけない権利ってかね。

教員 I は、海外の大学で講義を行うなど、高校教員で  
 あることに加え、一研究者としてサバティカルを利用し  
 た経験を語った。

前節で述べたように、「学問」や「アカデミズム」の追  
 究から教員文化が離れ、生徒に求める知識・技能が教員  
 間で多元化していた。しかし、教育に対する考え方が異  
 なっても、サバティカルに関する語りからは、それを利用  
 し、研究によって自身の能力を高めることの重要性や  
 必要性を、教員は強く認識していた。特に、教員 B や I  
 の語りからうかがえるように、「教養」を重要視する教員  
 にとって、それが自身の専門とする「学問」や「アカデ  
 ミズム」を洗練させるために不可欠な制度として位置づ  
 けていることは想像に難くないが、教育に対する考え方の  
 違いにかかわらず、サバティカルという制度を同校が  
 有することについて、否定的な回答をした教員や、その  
 あり方を疑問視した教員はいなかった。

## 5. まとめ

本稿は、学校教育において「教養」とされるものの知識・技能としての位置づけと変遷について、戦前期の大学令および高等学校令にもとづく大学予科を前身とする普通科高校である早稲田大学高等学院の事例から検討した。

分析の結果、本稿は以下の知見を得た。

- (1) 旧制大学の予科を前身とする早稲田大学高等学院という事例において、読書によって自身の人格を高めようとする、旧制の高校や大学に定着した教養主義的な学校文化が、戦後も同校で求められる知識・技能として位置づき、「教養」が重要視されていたこと。
- (2) そうした知識・技能は、生徒が自律的学習を通じて実践していたが、徐々にそうした生徒文化はみられなくなったこと。

- (3) 現在では、(1) のような学校文化の担い手は生徒ではなく教員であること。
- (4) 自身の専門分野に依拠した「学問」や「アカデミズム」をバックボーンに教育内容を編成し、「教養」を知識・技能として重要視する教員と、中等教育機関としての高校で実施されるべき普通教育の実践を重要視する教員とが混在し、教員文化にも変化がみられること。

同校の教員の語りから、同校の生徒の間では教養主義的な「教養」よりも功利的かつ合理的な知識を重要視する者が増えたことがうかがえた。授業にとりくむ生徒の姿勢にも変化がみられ、学習内容の思想的背景等の議論を含む内容が求められなくなり、それに触れる必要がなくなった。

そうしたなかでも、教員の一部は、自身が専門とする「学問」や「アカデミズム」にもとづいて教育内容を編成し、学校教育を通じて獲得される知識・技能としての「教養」を重要視し、教養主義的な学校文化の担い手としての役割を果たしていた。ただし、教員の教育に対する考え方は必ずしも一枚岩ではなく、中等教育機関としての高校で実施されるべき普通教育の実践を重要視する教員が混在し、同校の学校文化を支えてきた教員文化にも変化がみられ、「教養」は従来ほど重視して語られなくなった。

ただし、サバティカルに関する語りにもみられるように、教育に対しどのような立場を有していても、各教員は学校制度としてのそれを保持し、研究によって自身を高めることの重要性と必要性を見出していた。

最後に、本稿の課題についても触れたい。本稿が、早稲田大学高等学院という特殊な一事例を対象としたものであることは、言うに及ばず本稿の課題である。本稿の知見をふまえ、類似した学校文化を有する学校、あるいは比較対象としての特質を有するような学校の分析をふまえた検討が求められる。ただし、限られた特殊な事例にもとづく検討ではあるものの、学校教育を通じて獲得される「教養」に焦点をあてた観察を通じて、学校文化を形成する「アクター」である教員と生徒の視座から知識・技能のあり方に言及し、「どのような知識・技能が社会で求められているか」とどまらず、「学校文化の担い手である教員や学生がどのような知識・技能を求めているか、そして各者の間にどのような相違があるか」に言及した点は、本稿の有する意義のひとつであったとも考えられる。

教員の語りから、教養主義的な「教養」のような知識・技能を同校の生徒が求めなくなった一方で、参考文献 [7-11] にみられるように、多様性や創造性等の必ずしも比較できない面を多く含む能力が社会ではますます求められるようになった。さらに、小学校で 2020 年度、高校で 2022 年度から実施される学習指導要領（参考文献 [24-25]）にも、「探求」をとり入れた「主体的・対話的で深い学び」ということばがすえられたことで、能力はま



すまず試験学力等の比較可能なものの範疇にとどまらなくなつた。社会で求められる能力のあり方、それを獲得した人材を育成するための教育のあり方を、同校の生徒の学習に対する考え方に照らし合わせると、両者が逆行して離れていっているとみることもできる。本稿の場合、同校の教養主義的な「教養」を重視する教員、中等教育機関としての高校で実施されるべき普通教育の実践を重要視する教員と生徒、合計3種の「アクター」の関係性をふまえ、知識・技能としての「教養」のあり方について検討したが、実際には、「教養」のあり方はさらに多岐にわたると考えられる。各アクターが求める知識・技能としての「教養」を含めた能力と、社会で求められるそれとの距離に関する検討が必要となる。そして、それらを座標化して位置づけたうえで、知識・技能としての「教養」と「実践知」としての職業能力との関連について、別稿を用意して検討したい。

### 参考文献

- [1] 天野郁夫：「試験の社会史：近代日本の試験・教育・社会」，東京大学出版会，東京(1983)。
- [2] 天野郁夫：「学歴の社会史：教育と日本の近代」，新潮社，東京(1992)。
- [3] 竹内洋：「日本のメリトクラシー：構造と心性」，東京大学出版会，東京(1995)。
- [4] 矢野眞和：「試験の時代の終焉：選抜社会から育成社会へ」，有信堂高文社，東京(1991)。
- [5] 矢野眞和：「高等教育の経済分析と政策」，玉川大学出版部，東京(1996)。
- [6] 濱中淳子：「検証・学歴の効用」，勁草書房，東京(2013)。
- [7] 本田由紀：「多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで」，NTT出版，東京(2005)。
- [8] 松下佳代編：「(新しい能力)は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー」，ミネルヴァ書房，京都(2010)。
- [9] P. Griffin, B. McGaw, and E. Care: "Assessment and Teaching of 21st Century Skills", Springer (2012)。
- [10] 溝上慎一：「どんな高校生が大学，社会で成長するのか：「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ」，学事出版，東京(2015)。
- [11] 溝上慎一：「高大接続の本質―「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題」，学事出版，東京(2018)。
- [12] 深堀聡子：「アウトカムに基づく大学教育の質保証：チューニングとアセスメントにみる世界の動向」，東信堂，東京(2015)。
- [13] e-Gov 法令検索，学校教育法，総務省行政管理局，[http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws\\_search/lsg0500/detail?lawId=322AC0000000026](http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=322AC0000000026)，2019年3月11日最終閲覧。
- [14] 阿部謹也：「「教養」とは何か」，講談社，東京(1997)。
- [15] 筒井清忠：「日本型「教養」の運命 歴史社会学的考察」，岩波書店，東京(2009)。
- [16] 竹内洋：「教養主義の没落：変わりゆくエリート学生文化」，中央公論新社，東京(2003)。
- [17] 高田里恵子：「文学部をめぐる病い：教養主義・ナチス・旧制高校」，松籟社，京都(2001)。
- [18] 文部科学省，大学令，文部科学省，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318056.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318056.htm)，2019年3月11日最終閲覧。
- [19] 第一早稲田高等学院編：「創立二十周年記念誌」，第一早稲田高等学院，東京(1940)。
- [20] 早稲田大学高等学院編：「三十周年記念誌」，早稲田大学高等学院，東京(1979)。
- [21] 早稲田大学高等学院編：「継承そして創造：五十年の軌跡―未来に向けて」，早稲田大学高等学院，東京(1999)。
- [22] 松本暢平：「私立大学が付属校を設置する経緯とそのタイプ：戦後から1960年代の動向に着目して」，早稲田大学大学院教育学研究科紀要，別冊25号-2，pp.13-22 (2018)。
- [23] 松本暢平：「大学付属校で身につけられる「知識」に関する一考察：早稲田大学と早稲田大学高等学院を事例として」，早稲田大学大学院教育学研究科紀要，別冊18号-2，pp.1-11。
- [24] 文部科学省，小学校学習指導要領（平成29年告示），文部科学省，[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661\\_4\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf)，2019年3月11日最終閲覧。
- [25] 文部科学省，高等学校学習指導要領（平成30年告示），文部科学省，[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661\\_6\\_1\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf)，2019年3月11日最終閲覧。

(原稿受付 2019/1/15, 受理 2019/4/2)

\*松本暢平

千葉大学医学部附属病院，〒260-8677 千葉県千葉市中央区亥鼻1-8-1 email: yoheimatsumoto@chiba-u.jp  
Yohei Matsumoto, Chiba University Hospital, 1-8-1 Inohana, Chuo-ku, Chiba-shi, Chiba 260-8677.