

教育史認識論ノート

教育哲学・教育史研究室 宮 澤 康 人

Some Notes on Epistemology of Historiography of Education

Yasuto MIYAZAWA

The major topics the author is discussing in this essay are the following ;

- (1) integration of research and teaching of history of education,
 - (2) communication among historians of education,
 - (3) relationship between monography and general statement of educational history,
 - (4) status of historical study of education in relation to study of education in general,
- and so on.

1977年秋の教育史学会大会のシンポジウムにおいて私は、「教育史的認識をいかに形成するか」という標題の下に、「〈小さい具体的事実の実証を大きな歴史の流れの中で〉そしてその〈小さい具体的事実への問いを教育学の原論的命題にかかわらせて〉」研究し、かつ教育する「問題史」を積極的に構想することを提案しました。それについて討論のときに、またそのあとでもいろいろな質問を受けましたが十分に答えることができませんでした。それは私の提案の内容に多くのあいまいさがあったからですが、そのことに私は時間がたつにつれて気付いていきました。もちろん依然としてはっきりしないことは沢山残っています。けれども今の時点で気付いた事柄を書き記すことで、自分の考えを一步でも進める手がかりをえたいと思ってこの覚え書きを書きます。

I

私が小さい事柄を原論にかかわるような形で大きな歴史の流れの中でとりあげようと提唱した背景には次のような事情があります

すこし前の「教育史学会会報」(No.42)に花井 信さんの「……毎年1本の論文をノルマとして自分に課すことはとても苦しい。私の授業は自分の研究テーマとは全

然別ですから」という嘆きのことばがのっていますが、これは程度の差こそあれ、教育史研究に携る多くの人たちに共通する悩みではないでしょうか。とりわけ若いうちにスタッフの少ないところで教育学全般の教育に関係した場合にはこのジレンマは甚だしい。私もかつて関西の私大でそのジレンマの一端を味いました。そしてそれから10年あまりたった今でもなお、研究と教育の間のくいちがいを意識させられます。この意識がシンポジウムでの提案の背景にはあります。

このジレンマは教育史だけでなく教育学のどの領域にもあるでしょうし、多分すべての学問にあるでしょう。昔は自分の専門の研究の成果を学生に向って講義することがそのまま教育になったというようなことがいわれます。講義ノートを整理して学会誌に発表すれば研究論文となり、その研究論文をいくつかあつめると研究書になったという和辻哲郎のような人の例も聞きます。ゼミナール発祥の場であったドイツ古典学のゼミナールの場合にも、新しい知識を発見する研究の最先端に学生が参加することが即ち教育になっていたということです。このような研究と教育の一体化は今では、少なくとも西洋教育史においては、また私が自分の場合をふりかえってみただけでは全く非現実的に思えます。それともかつての研究と教育の一体性というのも伝説の類だったのでし

ょうか。その真偽のほどと伝説ならその伝説がいつどのように発生したかは高等教育内容・方法史の一つの研究テーマとして別の機会に調べてみたいと思っています。

研究と教育の間のジレンマはことによると、大学の機能が変り、学生の質が変り、また研究の内容も昔と変わったのに、研究と教育についての古い固定観念にとらわれている大学教員の硬直性のあらわれかもしれません。研究とは新しい個別知識を実証的に発見することであり、教育とは既知の全体的総体的知識を非専門家である学生に与えることであると考えれば、今日のように研究者の数がふえ、研究の専門細分化がすすんだ段階では、そのような研究と教育とを一体化するのは殆んど不可能です。

そのような研究と教育についての考え方の当否を検討しながら、現実にある両者の間のギャップを埋めようというのが、私のねらいですが、これは自分を含めて教育史研究に従事する大学教員の無益な努力はできるだけ取り除き、研究生産性を少しでもたかめたいというきわめて現実的な職務上の願望にもとづいています。

いままでのことに関連はしていますが私の提唱のもう一つ別の背景として教育史の（とくに西洋教育史と断ったほうがいいのかもかもしれませんが）研究者相互の研究交流の貧しさに対するなげきがあります。内容のある討論はごく小さなグループ、しかも同じ国の同じ対象をとりあげている研究者同士の間でしか成り立たないような傾向さえあります（もちろん、すべてがそうではありません。たとえば大学史研究会のように比較問題史的観点から国や時代をこえた討論をつみ重ねている場もありますし、その他にも私の知らないそういう場があるでしょうが、全体としては対話困難の印象を受けます。）

それだけ研究対象が多様化し、しかも細分化してきたということなのですが、西洋教育史の場合、その細分化が必ずしも小さい対象の研究の緻密化を伴っているとはいえないように思います。緻密化とは単に細かいことを沢山調べあげることではなくてその細かいことの意味のある緊密な関連をみいだすことです。緻密化は必ず綿密な論理に媒介されています。そして論理によって細部を意味ある連関へと構成していくためにはその細部を取捨選択する規準となり、選ばれた細部を構造づける一定の範囲の全体が前提されなければなりません。つまり、結果として構成される「意味ある連関」の全体像を出発点においてもつことが求められているということです。認識論上の全体が先か個別が先かの対立論でいえば全体が先であるということになります。

ところがこの全体が論理的な構造を欠いている場合に

は個々の事実を緻密に扱うことということが無意味でしょう。丁度それは、全体としての設計がいいかげんな機械の個々の部品だけが精密ではありえないようなものかもしれない。もっとも、歴史上の個々の事実には、機械の部品とはちがって、それ自体として細かいところまで正確に明らかにすることが意味をもつようにみえる面がないとはいえません。しかし過去の事実、たとえ教育に関するものにしばっても無限にあります。無限にある事実を一々確定することを自己目的にできるほど教育史研究が余裕をもっているとは思えません。教育史に期待されているがまだ果せないでいる課題が山ほどあるのですから。

この意味でも、少なくとも一定の範囲でまとまりのある叙述対象が定まらないと対象とすべき個々の事実が定まらないことになるのですが、それだけでなく、その叙述対象が明確な論理をもって設定されないときにはその叙述対象の構成要素を精密に認知することは必要ないわけですから、個々の要素事実を実証的に確定する動機は弱くならざるをえません。西洋教育史研究において実証が不十分だといえる面がもしほんとうにあるならば、それは実証作業そのものに弱さがあるということ以上に、個々の実証作業に意味を与えるところの叙述対象が論理的に設定されないことに原因があるのではないのでしょうか。定義や概念規定のあいまいな対象を経験科学的に実証することは不可能です。本来の経験科学においては実証の厳密さは論証の厳格さと切りはなしがたくひと組みになっているのだと思います。

教育史認識に課題意識が前提とされることについてはすでに勝田守一のこういう指摘があります。

「(教育の歴史的研究は) 人間存在の歴史的諸条件(経済的・政治的・理念的・文化的な)に規定されつつ、教育の諸価値がどのように形成されたかを研究することを通じて、教育概念を歴史的に究明する研究である。したがって、教育の歴史的研究は、仮説的な教育概念に導かれながら、それ自身が教育概念を認識する過程である。この循環を含めぬ歴史的研究は、けっして教育史を構成しない。仮説的な教育概念は、教育的価値を表示するものとして、現実の教育的実践の課題意識につながりその内容をふまえて構成されるのだから、教育の歴史的研究そのものが、現実の教育的課題を離れては成り立たない」¹⁾

これはたしかに現実の教育的課題意識なしには教育史認識が成立しないことを強調したものです。ただしもちろんこれは教育史の特殊性ではないはず。どんな歴史認識も、自覚の程度に差こそあれ現実の課題意識ぬき

に形成されることはありえないでしょう。E. H. カーが『歴史とは何か』で力説している、歴史叙述は歴史家と過去の事実との相互作用から生まれるものであり、現在の社会と過去の社会との対話の産物であるという有名な命題もそのことを語っています。だからある意味ではすべての歴史が問題史なのだということさえできます。そうだとしたら、ことさらに教育問題史を言いたてることはおかしいわけで、実際には私の提唱も歴史認識の原則を自覚して教育史に向おうといったごくあたりまえのことをくりかえしたにすぎません。勝田のさきのことばも、歴史認識の一般原則を確認したものと解すべきでしょう。

しかし、勝田のあのことばをもし、専ら課題意識だけを強調したものと解釈するならば、それは「教育」史認識を約束しても教育「史」認識を保障するかどうかは分かりません。過去の素材を用いても歴史学的でないことはもちろん、歴史的でさえない「教育史」があります。教育「史」認識でない「教育」史認識は、たとえ教育に関するなんらかの認識ではありえても「教育史」認識ではないでしょう。教育史認識は教育学の要請と歴史学の要件の両方をみたさなければならぬからです。勝田の言う「仮説的な教育概念に導かれながら、それ自身が教育概念を認識する過程である。」という「過程」の意味するところは、「仮説」を歴史事実とつきあわせて修正することを含んで、「教育概念」をたえず認識しなおすこと、それが即ち教育の歴史的認識の深化である、という風に読めると思います。

だから先に述べた、論理的に設定された叙述対象が前提されるということは、仮説を一方通行的に検証することと同じではありません。まして、なんらかの図式を先に頭の中でこしらえておいてその固定した図式にあてはまる歴史上の事実をひろいあつめてきてその図式の正しさを立証する循環論的方法とはまるでもちがいます。すでに分っていることを過去という一種の権威をかりて裏づけてもそれは歴史研究とはいえないでしょう。過去と関わることによって「分っていること」がひっくりかえるような結末の意外性を含まないようでは、わざわざ現在とはちがう時代を骨折って認識対象にする意味はありません。歴史研究のねらいは、われわれを知らぬまにとらえている過去の権威から解放することと並んで、われわれが当然と思っている現在の問題意識や認識の枠組みそのものからも自由することにあるからです。

したがってわれわれを過去と現在の両方に対して自由にする実際の歴史認識と叙述の過程は、まず出発点に一定の叙述対象の全体像があり、その観点から個々の事実

の選択および確定が行われる一方で、逆に同時に個々の事実によって全体像が修正され、つぎにそれによってまた事実の再選択と再確定が行なわれていく。つまり全体と個別との、あるいは仮説と事実との間の往復運動をしながら、相互の姿がはっきりしていく過程でしょう。これは文字どおりの対話の展開過程です。そういう対話のしなやかさこそが歴史認識の豊かさと正確さを生む条件にちがひありません。対話によって図式が変容していくのですから図式をつくることがいけないとはいえません。図式以前の無構造の歴史叙述の方がもっと仕末がわるいでしょう。図式をすすんでつくり、その上でその図式をまた積極的にこわしていく認識の運動が必要です。図式がわるいのではなく、わるい図式があるというべきでしょう。

こういうことを含めて「対話」の具体的構造を調べることは一般的に学習と教育の過程を解明するのに有益なだけでなく、とりわけ研究能力の発達とは何かをあきらかにする上で重要な事柄のように思います。対話能力が要求されるのは歴史研究者だけではありません。ことによると、研究者の能力とは対話能力そのものであるといえるかもしれません。自分がある命題を発想したとき直ちにその反対命題を事実のイメージを伴って思いうかべることができ、それによって最初の命題をチェックし、つぎにこの対立命題を相互に論理的にぶつけ合いながら第三の新しい命題に達するという探究の能力は自己内の対話力です。研究者になるとは対話を通して自己の判断を柔軟に変えていける資質をたかめていくことではないでしょうか。

その対話は自己の内面における思弁であることもあるし、外部に存在する素材との間で交されることも、また他者との間で交されることもあります。それらを貫く対話の構造は基本的にはきっと同じだろうと思います。自己対話の修練が史料との対話に生きるでしょうし、他者との対話の力量は内面化されて自己対話の能力になるといった関係があるのではないのでしょうか。この観点からすれば、対話ができるということは学問の自由の条件というよりむしろ自由な学問の内容そのものであるといえるべきでしょう。ところが私たちはそのような対話を正面にすえた訓練をこれまで全く受けたおぼえがありません。各人の天性やひそかな工夫にまかせられていたのです。そのことが私たちの研究の交流にマイナスに働いていることはたしかです。

対話能力をみがく方法はいろいろあるでしょう。問題史を構想するのも実はその一つの方法だろうと信じています。問題史は、本来対話的性格を備えた歴史認識とい

うもののいちばん素朴な姿を自覚的におしだしたものだからです。問題史を構想しながら私たちは自分のなかにある問いを組織することができますし、一見関連のない史料の間に連関を見出そうとして個々の史料をより深く対話的に読まざるをえないでしょう。さらに問題の構成をめぐる、異った素材を対象にして同質の問題を追求している他の教育史学者やあるいは異った分野の専門家と対話の場をもつことができるはずです。つまり自己、史料、他の研究者との対話を促されるのです。

また、これはいままでのこととは少し次元がちがいますが、問題史を成り立たせる初発の問いはどこからくるか、ということに関連して、人々が日常的に抱く具体的な疑問を、どう聴きどう教育問題史の問題にするかという課題があります。これは勝田が言う「現実の教育的実践の課題意識」にも関係しますが、教育史研究者として現代の教育問題とどう対話をするかということでもあります。

柳田国男は、自分の学問は人々が日常生活のなかで抱く身近な問いに答えようとするものだと語っていますが、私がシンポジウムで、教育史に直接は何の関係もない「普通の親や一般市民の教育史的認識はいかに形成されるか」という問題も専門家の教育史認識の質に大いに影響を与えるのではないかと発言したときにも、その柳田の言葉が念頭にありました。教育史が一般市民に読まれ、その意味で教育史研究者と市民との対話が始まるのはまさにこれからであろうと思います。

II

歴史研究はすべて問題史的である、問題史という特別のものはないとききほどのように言い切ってしまうのはしかし、私のねらいからそれてしまうおそれもあります。なぜならば精密化と統合の両方を果さなければならぬジレンマの前にたじろいで、もう少し、巨人でないふつうの人間でも果せそうな行き方はないかと考えたあげくに問題史に一つの方向を見出そうとしているのだからです。しかし私が提唱した問題史も実際には、明確にしぼった研究テーマを歴史のたてとよこの大きな文脈の中に位置づけてその意味を問うという大仕事を要求するものであったわけで、実際は精密化と統合を同時に果すのとすこしも変らない難業であることにあとで気付きました。まさに学問に王道なしということです。

ただ、くりかえすようですが、「問題史」を考えた究極のねらいは、教育史認識を深め広げるために非力な者同士が力を合わせて研究の共同の積みあげができる条件

をつくりだしたいということでした。そのような研究の共同体が可能になるためには、「部分」のきちんとした研究が「全体」の教育史像を、さらにすすんでは教育学の基礎的命題をも変えたり深めたりするのに役立つような関係に教育史が入りこまなければなりません。そういう個と全体が相互に変容しうる知的感度の高い場こそが本来の学界の姿だろうと思います。

個々の専門研究の成果を共有しうる知的共同体がないところでは、研究に裏うちされた教育が成り立ちにくいので個々の研究者のもとでも研究と教育が分離しがちです。それで個々の専門研究の成果とは全く無関係に別個の「全体像」を教育することが行われる一方で、個々の個別「研究」のノートにすぎない不消化の内容を学生に向って、佐藤秀夫さんの表現を借りれば「たれ流し」することが平然と行われることになるのです。このような研究者の孤立と研究者・大学教員個人の内面における研究と教育の分裂の事態をのりこえるための一つの可能性を「問題史」は孕んでいると思っています。

たしかに「部分」を固めることと「全体」を素描することが同時にしかも緊密な関連をもって行われなければ、「問題史」の意図は十分に生きないのですが、しかし現実には当分、両方をつねに意識しながらも一応はそれぞれ並行して手さぐりで進めることしかできないでしょう。それは一方では、現実の教育から柳田国男がいう人びとの日常生活の中で生まれた切実な疑問に当るものを見出してそれを一つ一つ歴史的に追究可能な問題にしたてなおしていくこととなります。

その種の小さくて具体的な疑問でしかも掘り下げ方次第で教育の本質に直接ふれるような事柄は沢山あるように思います。ただそれがまだ発掘されていないだけでしょう。日本教育史ではすでに佐藤秀夫さんの制服の教育史のような示唆的な研究もあります。西洋教育史でもあのような対象をたくさん設定できるはずです。

小さくてもそれ自身教育の本質に直接ふれる具体的な問題を個別にあきらかにしながら、さらにそれをいくつか組み合わせるまとまりをもつ問題史に統合する試みがつぎに必要なでしょう。これはある問題と全く別の問題との間にかくされている内的関連を発見していくことです。一見無関係だった問題の間に関係を見つけることで教育についての新しい認識が開けるのですから、これは教育哲学の仕事と共通します。

しかしもう一方で同時に、上に述べたいわば帰納法的な方向とは別に、当面の乏しいながらも手もちの知識を精一杯動員して大胆な見取図をつくる努力もしなければなりません。この演繹的ともいうべき方向での努

力が逆に、さきの個別問題の間にかくされた関連を発見させる視角を与えてくれるはずです。シンポジウムにおいて詳しく述べるべきだったのはほんとうはこちらの方だったように思います。そうすればもう少し論旨がすっきりしたかもしれません。そうでなかったために、たとえば石井正司さんから、小さな問題を大き流れのなかで扱うというのはいいが、実際にその両者を関連づける仕方がよく分らない、たとえば直観教授ということばを例にとった場合どうかと質問されることにもなったのですし、それに対してははっきり答えられなかったのだと思います。これは言いかえると「小さい問題」というときの「小さい」の意味と「問題」の意味が明確でなかったということでもあります。

「小さい問題」とは単に任意の個別の事項のことではありえないでしょう。教育に関係のある個別の事柄がすべてそれ自体で問題史の「問題」になるわけではありません。たとえば、「しつけ」とか「教科書」とか「校長」とかがそれだけで「問題」をなしているとはいえません。それを通して知りたいことが具体的な問いの形の命題になってはじめてそれは「問題」となるのです。

これは先に述べた二つの方向との関係でいえば、より大きい問題を論証する構成要素として設定される場合でも、また逆に卑近な疑問によって設定される場合でも、その事柄の明らかにすべき側面が明示されているということです。たとえば「しつけ」という事柄だけではまだ問題ではありませんが、「しつけを担当したのは父親か母親か」「しつけにおいて長男と次三男は区別されたのか」「しつけに体罰は用いられたか」等々といえこれは問題になっています。

こういう問いからさらに次々に新しい問いが連鎖反応のように湧いてくるでしょう。しかもそれらはすべて、より大きい社会史上の、文化史上の、思想上の問題につながっていきます。もともと研究テーマというものは、小さな具体的な問いから成り立っているはずですが、さもないと学問的探究の対象になりえないでしょう。ブルベーカーの有名な『教育問題史』は、初等教育、中等教育とかカリキュラム、教育方法といった項目をたてていますが、これは小さくないばかりか問題になっていません。

さきほどの「直観教授」の例にもどると、この事柄によって何を問おうとしているのかがはっきりすれば、これをどういう大きな流れにつなげていくかがおのずと見えてくるのではないのでしょうか。たとえば、ものの形を見ることの人間形成上の意味はゲルマン民族の間でどう考えられていたかという問いを発すれば、ゲルマンは南

欧のラテン民族にくらべて具象的表現が得意でない伝統をもつことに関連してこの問いを掘り下げることもできます。美術史家ヴィンケルマンによって開眼され、「眼の人」といわれたゲーテでさえ、『イタリア紀行』では、造形美術の町フィレンツェを通過しているほどです。

あるいはまた、そのヴィンケルマンがギリシア美術を鑑賞することを教養にとって意味のあることとみなしたのに対して、イェーガーが、ギリシア人は造形的才能の豊かな民族だったが、つくられた作品をみることに教養的な意義を与えはしなかった。ギリシア人にとって人間の精神を造形するのは言語表現による心象だけであったと批判していることと結びつけて、ドイツ古典学がつくりあげたギリシア的教養観との関係で *Anschauung* ということばにもりこまれた意味の推移を考証するという方法もあると思います。

石井さん以外の人たちからも考えさせられる質問をいただきましたが、どれについても自分で納得のいく答えはできませんでした。そのせいか、シンポジウムの討論の記録にはそのときのやりとりのなかが十分に盛り込まれていません。

津曲裕次さんからは、知恵遅れの子どもの教育の問題史は教育史の枠のなかにおさまらない。それなのに個別問題史をおしすすめていだけいいのか、と訊ねられました。これに対しては、個別を通して普遍的原理にふれられるはずだ、という原則論をくりかえすことしか今の私にはできませんが、従来の教育史の枠をはみでていることは逆にいうと障害者教育史が教育史の枠をひろげる可能性をひめていることでもあります。事実、教育学において障害者教育からの問題提起は新しい視野を切り開いていますし、そこに教育の普遍的問題が宿っているかぎり、教育史の枠組みをも必ず変えていくはずだと思っています。

江森一郎さんからは、とくに若手研究者にとっては現代の課題意識をもつことを強調されるよりは、歴史研究の基礎的訓練をしっかり受けることをすすめられるほうが大切ではないか、と反論されました。私も自分たちが歴史研究の基礎をみっちりたたきこまれていないことは知っています。だからこそ私は、史料の読み方をいつも意識する文献学の大切さということを手面で強調するわけです。しかも私は課題意識がそれだけで直ちに歴史認識の方法に代りうるものではなく、その課題を問題史へと構成していく方法的努力を経てはじめて史料を正しく深く読む条件がつくられるのではないかと考えています。まえに述べた経験科学における論証性と実証性の一体性からいって、鮮明に設定された問題はいいかげん

史料の読み方を許さないはずだからです。ただし古文書とか外国語の場合には一定の知識を身につけていなければ手も足もでませんからそれ自体としての基礎的訓練は欠かせないでしょう。語学的に不正確な読み方をしていて史料を正しく深く読むなどということは、不可能だからです。

しかし語学的に正確に読むことをこえて、史料の歴史的意味を読みとるためにはやはり語学力とは別に歴史に問う課題意識が不可欠であることは言うまでもありません。ただ現実には、問題史といったとき、現代の課題に直接関係のある過去の事実や言葉をそれが置かれている文脈を無視して恣意的に選択して歴史を叙述するものがすぐに連想されるような状況があるということです。けれども私が小さい事柄を大きい流れの中にと、ことさらに「小さい事柄」を強調したのは、細部を大切にすることつまりその細部を史料の文脈に即して正確に、主観性を排して認識することが「教育」史を歴史学の要件をもみたす「教育史」として確立するために大切だと言いたためでした。細部をきちんと扱うことによってある教育史像の、さらにまた教育学の基礎的命題の、修正や深化に関わっていけるような関係をつくるのが「問題史」の役割です。とはいえ、実際にそういう問題史の作品が多数出現しないことには、問題史のすすめは史料や史実を恣意的に扱う傾向を助長させるのではないかという危惧を消すことはできないでしょう。

寺崎昌男さんからは、たとえ西洋教育史のばあいでも基礎史料集のようなものを編むことはできるのではないか、それを使って基礎共通知識の教育はできるし、するべきではないか、という質問を受けました。たしかにモンローやカバリーだけでなく、西洋教育史の史料のアンソロジーはいくつかありますし、国別の史料集となるとかなりの数にのぼります。しかしそれがほんとうに西洋教育史を認識する基礎共通のものでありうるかどうかは大いに議論がわかれるところでしょう。それほど現在は教育概念の拡大深化と関連して教育史の対象の設定の仕方についてゆれ動いているときだということです。

さらに、西洋教育史とひとくちに言ってもそれがおおう範囲がとてつもなく広いということがあります。ギリシアまでさかのぼると2500年の長い時代にわたりますが、日本で研究が集中している近代以降にかぎっても、約400年にわたります。この時期のなかで主な研究対象となっている国は独、英、仏、米、露の5ヶ国です。5ヶ国の400年を日本教育史の研究が集中している近代日本の100年と単純に比べると20倍になります。アメリカはやの16世紀が対象となることはありえないなど細かくい

えば倍率はそれより低くなりますが、その代り、本来ならばもっと重視しなければならないイタリア、スペイン、オランダなどが残されています。また、アメリカ、ドイツなど国の中での地域性が豊かで非中央集権的なところは単一性の強い国の標準でいえば一ヶ国で数ヶ国分にあたります。現にアメリカ合衆国の東部、南部、中西部、西部は歴史の対象としてはそれぞれの地域がヨーロッパの一ヶ国のように考えなければならないという主張もあります。

それほどの広い範囲に何故日本人がいちいち研究関心を示さなければならないのか、という根本的な問題は別にあります。しかし、ここで私が言おうとしていることは、これほど範囲も広いし、文化的にも多様さを蔵している対象を、西洋という呼び方でひとくくりしているからといってその全体の教育史の基本史料集を日本人の見識で編むことはたとえようもないほど困難だということです。

同様のことが通史を考える場合にも生じます。安川寿之助さんは、二年前のシンポジウムにおいて、通史を書くべきだという提言があるのに対して、自分はいい通史を書く自信がないと発言しています。その場合念頭にあるのは多分、日本近代のせいぜい100年あまりの通史だろうと思いますが、それに比べると西洋教育史の場合は、かりにゲルマン人を中心に西ヨーロッパに焦点を合わせるとしても、その始点は西ローマ帝国の滅亡の五世紀ころまではさかのぼるでしょう。そして対象とする国も、大国主義とそしられるのを覚悟で伊、仏、独、英の四ヶ国に限っても、叙述しなければならない範囲は日本近代の40倍ほどになります。これは古代や東ヨーロッパを省いての話ですが、古代をぬぎに、ルネサンスや宗教改革の意義を深くとらえることは本来は不可能です。また東ヨーロッパをぬいたヨーロッパはキリスト教文化圏としては、一面的な対象かもしれません。そうだとすれば西洋教育史の通史の範囲はいっそう拡大されなければなりません。事実としては多くの通史の範囲は西ヨーロッパの中世以降に限定されてはいません。

もちろんこう言い方に対しては、なにも通史といっても全ヨーロッパを網羅する必要はないのではないか。国と時代を限って、たとえば中世フランス教育史とか近代イギリス教育史という通史が成り立つのではないかという反論がでると思います。それはたしかにその通りですが、すると、いったい通史とはどの範囲で成り立つのかという新しい問題が起ってきます。たとえば12世紀のパリ大学史とか17世紀のボストングラマースクール史は通史とはふつう呼ばないでしょうが、パリ大学史、ボスト

ングラマースクール史は通史でありうるでしょう。

ただいま東京大学百年史が編纂されつつありますが、それは予定される全巻が通史編と部局編に分れていて、全体を概観する部分を通史と呼んでいます。たった一つの機関の100年の歴史でも、ひとまとまりと考えれば通史と呼べるのですから、たとえ10年で消滅した学校の歴史もそれなりのまとまりをもたせれば通史でないとはいえません。この点では、通史といわゆる個別研究との間には相対的な区別しかないということにもなります。とすれば、どの範囲までしぼった対象を叙述したものを通史と呼ぶか、言いかえれば、ひとまとまりのある歴史的对象として何を設定するかということはずでに一つの歴史観の問題です。どの範囲で設定された西洋教育史の通史なら日本人の教育史認識にとって意味があるのかは今後時間をかけて吟味されることになるでしょう。

通史の範囲と関連してもう一つ問題になるのは西洋教育史に携わる者の専門の範囲というか守備範囲です。よくドイツ教育史専門とかイギリス教育史専門などと言います。あるいはまた、専門は大学史ですとか幼児教育史ですとか聞くことがありますし、ルソーの専門家、ペスタロッチの専門家というのがあります。広すぎもせず狭すぎもせず、また講義やゼミのテーマのことも考えて教育性を失わない専門の範囲はどういう風にきめられるのでしょうか。ふつうは最初、自己の問題関心との関係である国の特定の時代の特定の事柄を研究対象とするところから出発して、その国の関連する他の事柄や他の時代へと対象をひろげていきます。外国語を習得するのは容易でないから、ある問題領域についていくつかの国を比較教育的にとりあげるのはむずかしいでしょう。外国語の制約があるため専門の範囲はある国に即して拡がるのがふつうです。

専門対象とその範囲の定まり方は研究者の個性に大きく左右されます。一般的にはある問題領域への関心があってその問題を究明するのにふさわしい国と時代が選ばれるという経過をたどるでしょうが、逆にある国の事実にあふれたことがきっかけとなってその国の国有の問題を歴史的に認識しようとする動機が働くこともあります。どういう問題をもってどの時代のどの地域を対象として選ぶか、つまり問題史と地域史との組み合わせは殆んど無際限にありうるでしょう。ここにも西洋教育史の研究が拡散し解体しかねない危険はひそんでいるわけです。その無際限へおちこむことに歯どめをかけるのは対象設定のときに働く課題意識であり、さらにそれを拘束しているにちがいない現代の私たちをとりまく教育の状況だろうと思います。

ここで現実には現代の日本人としてしか発想できない人間が行なう西洋教育史という自覚が求められることとなります。それは現代日本の教育課題を直接に意識することとその課題の背景にある日本の教育史への認識関心をもつことが要求されることでもあります。これまでの日本における西洋教育史研究も、自覚の内容や程度がさまざまであれ、あるいは全く無意識であったにもせよ、すべて比較教育的だったろうと思います。この比較的たらざるをえないことの自覚によって、かえっておおざっぱで思いつきの比較が横行するのを抑制することができるでしょう。その自覚を方法化すれば比較教育問題史ということになるのではないのでしょうか。たとえ比較教育問題史の形をあらわにとらない場合でも、その意識を底にもつことによって、知らぬまに日本の枠組みや日本的なイメージを西洋教育史に対しておしつけるのをさけることができるでしょう。

以上いろいろの角度から考えてみましたが要するに私の提言はすべて日本人として携る西洋教育史研究のもつ特殊な条件とからんでいてそれから離れられないのです。

III

「教育史認識」という主題を私はこれまでもっぱら教育史の、しかも西洋教育史の枠内でいわば自己中心的に検討してきました。つぎにこの主題を他の歴史研究や教育研究一般とふれ合う点で少し検討してみたいと思います。

第13回の教育史学会大会のシンポジウムで稲垣忠彦さんは、「教育史研究が教育研究の領域研究としてとらえられる傾向が」あるうえに、「現在の研究者養成のシステムは、ともすれば教育史研究を閉鎖的領域にとじこめて」しまいがちであることを指摘して、「原理的に考えるならば、教育史研究は領域研究ではない。それは教育研究の一方法である。歴史的視角、方法によって教育研究をおこなうのであり、主題は教育研究にほかならない。」³⁾という見解をだしています。

「領域研究ではない」という意味は、私なりに解釈すると、教育史研究が教育方法学とか教育行政学などと横に並ぶ形での専門領域ではなくて、教育方法とか教育行政といった教育の実践領域に迫る迫り方として心理学的の方法や、社会学的方法などがあるのと同様に、歴史学的方法があり、その方法に従う研究が教育史研究であるということです。

この考え方に立つと、教育史研究者は教育史専門とい

うことだけで自足することはできず、教育方法史とか教育行政史の専門家として教育のなんらかの実践領域に、もちろん実践的にでなく研究的にでいいわけですが、関わるのが要請されます。その点で、めざすねらいは力点のおき方は別にして、私の言う「問題史」と似通うところがあるように思います。自足した領域ではないということをもっと強調すれば、教育史研究者は教育史学会などにとじこもっていないで、たとえば教育方法史の歴史部門や教育行政史の歴史部門等に自らを積極的に位置づけていかななくてはならないこととなります。また事実、教育方法史研究に必要な教育史の知識や歴史学的素養と教育行政史研究に必要なそれとは同じでないばあいがあるでしょう。だから教育史研究者が実践領域と教育史の両方にまたがって関係をもつことは決して二足のわらじをはくことではなく、事の本質が要求している当然のあり方ともいえます。それは教育史学そのものが本来教育学の要請と歴史学の要件を同時にみたさなければならない境界領域であることにも関連があるでしょう。

そのような境界領域性というか、中心が一つでなく二つある楕円形のような構造をもった専門性が研究上に効果があることは教育史の専門家を自称しない人たちの教育史への貢献がすでに証明していることです。楕円専門性をもった研究者が多様につながり合う研究者組織論は有効のように思います。

しかし、その楕円専門性にも問題がないわけではありません。たとえば二つの中心をもつことが相乗作用をするという長所になってあらわれる代りに、両方ともつつこみが不十分にとどまるという短所になってあらわれることもあるでしょう。とりわけ修業途上の若手の基礎訓練の場合はそうかもしれません。そこには教育研究、とくに教育の実践領域の研究に対する歴史研究の役割と限界という問題もからんできます。

さらにもう一つ、実践領域と歴史学的方法の組み合わせだけで考えると、教育の特定の実践領域にはおさまりきれない教育の基礎概念を吟味する歴史研究の位置づけができにくくなることがあります（この場合の概念というのは、大思想家の著書にあらわれることばとしての概念だけでなく、学校とか校長とか教科書とか体罰といった歴史上に存在した教育的集団、人間、物、行為等から帰納ないしは抽象できる概念のことでもある。前出の勝田の教育史研究の目的である「教育概念」もこのように解することができる。上述の前者のいわゆる「概念」史にとどまる教育思想史と他方で制度や慣習を思想にまで抽象化してとらえない教育制度史がこれまで制度史と思想史の分裂——分化でなく——を生んできた一つの原因で

あろう)。

教育の基礎概念の歴史的研究をどこに位置づけるかという問題に関連して、稲垣さんが引用している上原専禄の問題提起にふれてみます。上原は第1回の大会の特別講演において、「果して教育史研究というものは、経済史研究や政治史研究が、歴史研究一般の中での部分研究あるいは領域研究を意味しているというのと同じような意味で」行われるのか、という問題を提出し、「政治史研究、法律史研究、文学史研究、芸術史研究とある、そういうものにプラスする第六、第七、第八の研究領域として教育史研究が行われるだけなのか、そうでないのか」、教育史研究は「ほかの領域と同じ平面に並ぶような仕方」で行われるのではなく、それら領域の研究に対して「立体的な構造をなした形で行われるべき」ではないのか、他の領域とはちがった人間把握に立ち、したがってちがった歴史把握をもたらすのではないのか、と問うています。⁴⁾

上原の言う教育史の独自性の意味はひとつには、他の領域はすべて主体となっている大人の行為やその成果を対象にしているのに対して、教育史は子どもという歴史の影の存在というか、大人からみて客体であるばかりか足手まといでもありうる存在、まだ主体になっていない可能性としての存在、それを主体として視野にいれなければいけないというところから生じているように解釈できます。もし教育史が、大人や教師の側からの一方的な働きかけを対象にするのだったらそれは他の諸領域と異なることとなります。そして従来の教育史はそういういわば大人の教育意図史であったともいえます。その意味では、たとえ客観的な制度や事物をとりあげながらも、実は主観的な教育史だったのです。それとちがう教育史を上原は模索していたのだと思います。

学習主体である子どもへの着目は、教育学のなかではすでに常識となっています。それを文字どおりに教育史に適用するとどうなるのでしょうか。少なくとも、学習主体である子どもや生徒や学生をただ単にとりあげるだけではなくて、学習主体らしい子どものとりあげ方をしなくてはならないのでしょうか。学習主体として子どもをとりあげる方法はどのようなものはまだ分かりません。ことによると史料の制約によって歴史研究として不可能な課題であることが判明するかもしれません。

その困難さはたとえば、教育意図史とはちがう教育結果史とでもいうべきものを想定してみてもよく分ります。ある時点でのある社会集団の知性や心性の特徴をその一世代まえ、ということはその社会集団が全体として子どもであった時代、の教育の特徴と結びつけてとらえ、

さらに立ち入った分析はその社会集団に属する個人の伝記的記録などを素材に行なうという方法でその時代の未成年者がどういう教育を受けた結果としてある種の知性や心性をもった大人となったのかを考えることができるでしょう。しかしこれは史料的にみえられた場合にしか適用できないばかりか、教育以外の要因をどう処理するかなど方法上の困難を沢山かかえています。

教育史はたしかに上原のいうとおり独自の性格をもっています。しかしその独自性は、教育学の実践的性格に由来する現場的発想、現実にいる子どもをどうするか、その子どもと向き合っている教師の実践にどうかかわるかという課題に直結するがゆえに、他の歴史研究一般とはちがう特異な歴史研究であることを意味しないでしょう。どの領域にも焦眉の実践的課題は存在するからです。そういう形で教育史研究の独自性を主張することは教育研究のなかの歴史的研究がもつ独自の存在理由をかえってあやふくするおそれすらあるように思います。

教育史の独自性の解釈はもう一つあります。これは上原が明言しているというよりむしろ宮原誠一の有名な、教育は社会の基本的諸機能の再分肢であるという命題にかかわりをもっていることがらです。それによりますと教育は人間の諸活動をたて割りにした場合のその一部ではなく、すべての諸活動に横断的に関係しています。つまり、他の活動領域の横に並ぶ独立領域ではなくて、他の領域の全体に入りこんでいる機能、上原風にいえば立体的にかかわっている活動です。ヨーロッパの子ども史、親子関係の教育史の開拓者の一人であるアメリカのド・モースも、宮原とはちがう文脈においてですが、こういうことを言っています。

「精神構造はつねに子どもという狭いじょうごを通して世代から世代へと伝達されるほかはないのだから、ある社会の子育ての実践は文化の諸相の単なる一つの項目ではない。子育ての実践は他の文化諸要素の伝達と発展のための条件そのものであり、歴史のすべての領域において達成される事柄を制約する。」²⁾

このド・モースの見解の背後にはかれの歴史の心的発生理論というのがあり、それを含めて紹介しないとこれは理解しにくいところがあるのですが、ここではそれはさしひかえまして、もしかれの言うとおりにすれば、教育は人間の活動の他の諸領域と横に並ぶのではなく、まさに全体に立体的にかかわりをもつ活動です。教育史は他の歴史の諸領域すべてとからみ合っているのですから、教育史研究はそれ自体で歴史諸研究の要の位置にある、ないしはすべての歴史研究を視野に入れなければならないというたいへんなこととなります。ド・モースが

言いたいのは前段のことなのですがそれはやや誇大妄想でないかどうかはあらためて検討してみたいと思います。しかし後段に関連して、教育史が殆んどすべての歴史分野と接触しているということは実感として分る気がします。少なくとも閉鎖的に完結した領域の歴史でありえないことはたしかです。

ただし教育史がこのように歴史研究の一領域ではないという意味と、稲垣さんが言う、教育史が教育研究の一領域ではないという意味とは、レベルのちがう内容をもっているようです。たしかに両者とも、教育史をひとつの領域のなかに閉じこめることを許さない点では共通しますが、しかし他の領域との関係の仕方がちがってきます。教育史が教育研究の領域ではなく方法であると言ったばあいには、教育史は教育のある実践領域を対象とする他の諸方法と協力関係に入り、教育研究の一つの領域に焦点を合わせていくこととなりますが、教育史が歴史研究の一つの領域ではないと言ったばあいには、歴史研究のすべての領域と接触するように自己を拡大していくこととなります。前者は教育史が教育学となる方向であるのに対して後者は教育史が歴史学になる方向であるともいえます。そして実はこの後者とまえに述べた、教育の特定の実践領域におさまりきれない教育の基礎概念を吟味する歴史研究が交錯してくるところがあるようにみえます。

教育史は歴史学と教育学の境界領域ではないかということをお先に言いましたが、もし境界領域とはある方法と他の方法の接点に成立するということでしたら、教育史を境界領域と呼ぶのは正しくないかもしれません。教育史は教育を対象にしていますが方法は歴史学だからです。認識の対象を中心に専門を意識すれば教育学ですが、方法を中心に専門を意識すれば歴史学ということになります。

またふつう教育学のなかに数えられている分野においても似たようなことがあります。たとえば教育行政史を専門にしている人は、対象を軸にすると教育行政学者で、方法を軸にすると教育史学者といえるでしょう。ところが上述のような場合、実際には自分の専門は教育行政学であって教育史ではないと考える人が殆んどのようなです。同じことは教育方法史や社会教育史等々のばあいにも言えると思います。

これに対して、他の学問分野では逆の意識のされ方もあるようです。たとえば法制史家は法学者というよりも歴史学者であると意識させられることが多いと聞きます。また経済史の大塚久雄は、経済史学は究極のところでは歴史学の一分野をなすと言っています。経済学のシ

エーマを歴史におしつけたと歴史家から非難された大塚さんがこのように言っていることには重い意味があると考へなければなりません。ただしその根拠については立ちいった説明はなされていませんが、つづいて大塚さんは、いまのことは十分に強調したうえで、経済史学は歴史学と経済学の境界領域において、その両方にまたがって成立している学問であって、歴史学的性格をより濃厚におびることもありうるし、経済学的な性格をより濃厚におびることもありうる、と付け加えています。

大塚さんのばあい、資本主義社会を構成する二大基本階級である産業資本家と賃労働者が中産の生産者層の両極分解を中軸にして成立した、という経済理論にもとづく仮説をつくることによって、一方で近代経済史の全過程を構造的に把握する枠組みを提示したこと、他方でその仮説の検証をきっかけにして個々の経済史上の史実を厳密に実証する作業を促した功績があるわけですが、大塚さんの経済史は一種の問題史とみていいのではないかと思います。

このようにして、境界領域の自覚は問題史的究明と結びつき歴史認識をおしすすめる要因になっていることはあきらかです。では教育史が教育学と歴史学との境界領域であることを自覚しうるような教育学の独自の方法はあるのでしょうか。教育学には方法がないとしばしば言われます。経済学に匹敵する方法はないかもしれません。歴史学の史料批判の方法に対応するような方法はないかもしれません。しかし、教育という独自の働らぎに制約された独自のものの見方はあると思います。

方法と一般にいわれるものにもいろいろなレベルがあります。たとえば情報を批判的に収集し、事実の認識に至るための基礎的方法として、実験、観察、調査、文献批判といったものがあり、それとは別のレベルに、それらの事実を分析し総合する方法として数学的統計的方法や哲学的考察というのがあります。方法のレベルという点では、経済学に方法があるというときの方法と歴史学において史料批判とよばれる方法とは同じレベルにはないように思います。教育学には、歴史学のような方法はもちろんのこと、経済学のような方法もないかもしれません。しかし、これまでに蓄積されてきた教育についての反省意識はあります。また、十分にねられていないながらも各種の概念があります。それを身につけることが教育をみる眼を養うことはたしかです。これは丁度、いわゆる歴史学の方法や経済学の方法とは一応別に歴史学的なもの見方とか経済学的なもの見方があるとして、そちらの方にむしろ似通う一種の“哲学”でしょう。ジョン・ロビンソンの“economic philosophy”（『経済

学の考え方』と訳されている)などもそれにあたるものといえます。こういう意味での教育哲学が豊かになれば教育に対する認識力もずいぶんと向上するでしょう。

教育史学が境界領域に成立していると言っているならば、さきの大塚さんの言に従うと、力点の置き方のちがいで二とおりの教育史研究が生ずるでしょう。歴史学的性格をより濃厚におびたものと教育学的性格をより濃厚におびたものと。

うかつにもさいきん気がついたことですが、私のまわりにいる大学院の学生諸君をみると、いわゆる教育学（教育心理学や教育社会学とは区別される旧来の教育学に内包されていたもの）を専攻する者で教育史的アプローチをとる人は非常に多いのですが、しかし教育史を専門とすると明言する人はいたって少ないという事実があります。これはかつての教科指導法論争で用いられた言い方にならうと、教育史「で」教育学を研究する人は多いが、教育史「を」研究する人は少ないということです。

教育史で教育学を研究するばあいに、教育を研究する方法として歴史的方法が選ばれたことが偶然的でしかないことがしばしばあります。そうだとしたらそれは、これもかつての教師論で用いられた言い方にならうと、「デモ・シカ」教育史研究です。教育学の研究としてなんとなく教育史デモやろうとか他の方法を知らないので教育史シカできないというやつです。実はかくいう私も修士論文を書くときに方法論がどうのこうのと考えたおぼえはありますが、歴史的方法をとることを他の方法と比べて積極的に選んだという自覚がありませんでした。教育学とは教育史学であるかのようにみなす状況があったのだと思います。これはどういうことを意味しているのでしょうか。

私はしかし、教育史「で」教育学を研究することを非難したり軽んじたりしているのではありません。むしろその反対です。そのことを説明するために法制史学会の「法制史教育の現状と問題点」と題するシンポジウムの記録を参考にします。

IV

1971年秋に行われた同標題のシンポジウムの報告集⁵⁾は、四人の報告者がそれぞれ西ドイツ、フランス、イタリア、アメリカの法制史教育の実情に詳しくふれながら法学教育全体のなかでの法制史の役割のあり方を模索している充実した内容のものです。そのなかには、私たち教育史研究者にとって示唆的な見解が数多くふくまれています。この報告集は教育史学者の間で話題になったと

いう話を聞きませんので少し詳しく紹介します。

それによりますと、あの伝統ある法制史がいたるところで司法試験の必修科目からはずされ、大学の法学部においても選択科目扱いにされ、全体として法学教育のなかでの役割を低下させられてきているようです。そうなった原因は、フランスのところで紹介されているように「一方では、歴史の重要性を十分認識しない近視眼的な実定法学者の無理解によって、端的に否定される危険、他方では、法制史の教育と研究に携わる者自身の、考証学ないしは珍品骨董趣味への傾斜ないしは逃避によって、内部崩壊する危険」があることに求められています。

たしかに法制史の側で、古代ローマ法や中世法の細かいことの考証に熱中していて、現代の法学の課題を広い歴史的視野の下に照らすという本来の任務を怠っていたという自戒はあります。ただしその反面には、法学そのものが実学としてそれなりの力量をたくわえ、自らの地位を固めたこと、即ち実践者である法律家を養成するのに必要な実際の知識を体系的にととのえてきたこと、また法律家養成の訓練の効果を判例研究などによってたかめたことがあり、そのため、実践的な効用が疑わしい法制史の入りこむ余地が次第になくなってきたこともあるでしょう。

法制史の黄金時代はドイツの19世紀だったということですが、その背景には法の歴史的研究を法学の中心におく歴史法学派がドイツ法学界を支配していたという事情があります。現在の法制史研究の一部にはそういう過去の栄光に寄りかかって、法の歴史的研究をしてさえいれればおのずから法学に貢献していると考えざるべきもある、といった痛烈な内部批判もあるようです。私たちの西洋教育史研究のなかにも、「歴史派教育学」という言い方があるのかどうか知りませんが、それと似たような傾向が全くないとは言いきれないでしょう。その傾向は少くともかつては存在したように思います。戦後の日本の、教育学の特徴の一つは、歴史派西洋教育学の急速な凋落といえるかもしれません。

法制史は自らの意義をとりもどすために苦斗を続けているようです。そのためにさまざまな発想法の転換を試みています。

たとえば「一人の研究者が、——力点は何れか一方に置きながら——実定法や現実諸科学と歴史との二つの専門的素養をもつという提案」もフランスではなされているということです。「一人の学者が二領域の素養をもつ効用は、正に二つの異った方法論を身につけるといふ点に見出される」⁹⁾ のだからというのです。

また「今世紀初頭の法典編纂以降、法史学の主要部は

法律学である反面、歴史学つまり「過去の法を対象とする歴史学」となったが、このことはとりもなおさず、利益法学が法実証主義を克服したといわれながら、実は現代の法律学がなおすぐれて法実証主義的であることを写し出している。現代の法律学では現行法規のみが平面的に並べられてしまい、古い判決も新しい判決も全く同じ次元のものとして扱われ、時間的なディメンションが無視されている。(中略)したがって現代の法律学に批判的性格を求めることは不可能である」⁷⁾ という反省に立ち、さらに「法史が歴史の相の下にある法的事実を提示し、歴史的考察による問題の比較による解決例を与えようとしても、それだけで法史学は学生に近づくことは出来ない。彼等にとっては、こうした事例も法的には重要な歴史的な事実でしかない。こうした考え方を学生が持つのは、実は法学教育全体に、法的事実の歴史的連続の観念が欠けているためにほかならない」⁸⁾ という指摘がおこなわれたドイツの例も引かれています。

その状況を脱するためのさまざまな具体的な手だてについて紹介する余裕はありませんし、またここはそれに適切な場所でもないでしょう。ただ、判例法主義をとる英米法の系譜に属するアメリカの法学教育では過去の法の知識が重要であり、そのため法制史教育が予想以上に重視されているという事実はつけ加えておかななくてはなりません。そのアメリカでは、イギリスの伝統的な「法学的」な法制史教育はますます影をうすくしていくのに比して「歴史学的ないしは法社会学的」な法制史教育がむしろ一定の地位を占めていきつつあるという事実は示唆的です。

また、日本の司法研修所に類似した実務教育機関と目されているアメリカのロー・スクールでかえって実用主義的でない法制史の教育が求められているということも興味ぶかい事実です。アメリカでは「法制史教育に課せられた課題が、判例法主義特有の、法源としての過去の判例・法を探り、それを現在に生かすための手段を提供するということから法が過去の一定社会においていかなる機能を果していたのかという問題の追求に変わってきたように思われる。」⁹⁾ と報告者は語っています。これは法制史が歴史学の原初に立ちかえったという風に理解することもできるでしょう。

以上、少し畑ちがいとみえることを長々と紹介してきましたが、法制史教育の悩みと努力から私たちが学べることの第一は、やはり教育史は現代の教育と教育研究の課題に十分深くまきこまれること、そのうえで、現代の教育と教育学の課題を「広い歴史的視野の下に照らすという本来の任務」に精をださなければいけないとい

うことでしょう。これはまた、さきほど言った、教育史「で」教育(学)を研究するひとたちの問題提起を大事にすることに通じます。

しかし同時に、教育史「で」教育(学)を研究する人たちの仕事が歴史的方法あるいは歴史学的方法以外の方法で教育(学)を研究する人たちの仕事に対して確固とした存在理由をもちうるためには、教育史「を」研究する人たちの仕事がしっかりしなくてはならないこともまたたしかです。これは、法制史教育の悩みから学べる第二のこととも通い合います。教育史は歴史学の要件をきちんと守って歴史的研究方法の独自の有効性を立証するとともに各種の歴史研究の成果から豊かな栄養分を受けとってそれを教育学に注ぎかけることができるようにならねばなりません。

この役割は教育史研究がその認識の任務に深く徹することでもあります。法制史は法学の実学化とともに歴史法学派時代の王座を迫われましたが、そのあとの反省を経た法制史は、現行法の解釈には、直接は役立たないと自覚をもちつつ、しかも現代の法学の課題に関わろうとしました。幸か不幸か、教育学はまだ法学のような実際の学問になっていないために、とくに教育史だけが役に立たないと非難されることはありませんが、将来、教育学が現実学としての力量をたかめたばあいには、教育学に対する教育史の関係はいまよりもっと深刻に問いなおされることになるでしょう。しかし歴史の研究は本来現実に対して直接的技術的に関わるのではなく、迂回的

認識的に関わっていくものです。現代の教育とその課題をより深く認識するのに寄与するかしないかで存在理由が問われるのですから、あまり直接に役立つようなふりをする必要はありません。それよりも認識を掘り深めることに徹することこそが実は長い眼でみて、教育史研究の独自の役割を果たすことになるはずですが、しかしまたその認識力は現代の教育現実からの課題意識によってたかめられもするのです。教育史認識者の立場からは現代の課題ですら認識を深めるための手段と化しうのですが、それによって深められた認識が課題に答えるならば、それは結果として目的を果たしたことになります。これが現実の教育的課題と教育史認識とのほんとうの「循環」ではないでしょうか。あるいは勝田のいう「仮説的な教育概念に導かれながらそれ自身が教育概念を認識する過程」ではないでしょうか。その「循環」の水路をつくる教育史研究こそが教育問題史のねらいです。あとには、その教育問題史の「問題」を具体的に構成していくという困難な仕事が私たちの前に残されています。(1978.9)

註

- 1) 勝田守一著作集 6 445~6 頁
- 2) de Mause (ed.) *The History of Childhood* p.3
- 3) 日本の教育史学 第13集 168 頁
- 4) 教育史学会 20 周年記念誌 100~101 頁
- 5) 法制史研究 22 号別冊・学会報告
- 6) 同上書 104 頁
- 7) 同上書 21 頁
- 8) 同上書 22 頁
- 9) 同上書 161 頁