



「教育」の歴史的研究か, 「教育の歴史」研究か

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2010-07-08 キーワード: 作成者: 大崎, 功雄 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00004445

「教育」の歴史的研究か、「教育の歴史」研究か？

大 崎 功 雄

Historical Research on “Education”, or Research as “History of Education” ?

Isao OHSAKI

はじめに

まず最初に、この小論のなりたちを明らかにしておこう。1984年の夏に開かれた現代教育史研究会（現在は休会中）の総会で、当時大阪市立大学におられた奥平康熙氏から、“教育史研究、なかんずく外国教育史研究の存在意義は何だろうか、教育学研究において占める位置は、その果たす役割は何に求められるだろうか”，というような問題提起があり、これをめぐってしばし論議が交わされた。その際に、“教育史研究は教育学の一分野か、それとも歴史学の一分野か”，という古くて新しい問題が再燃したことを記憶している。この総会では、それぞれの研究領域から教育史論を書こうということになり、そのために「会誌」が設けられることになった。そして、たしかこの年の10月末か11月はじめ頃、研究会の幹事をされておられた都留文科大学の福田誠治氏から、電話で、この「会誌」に載せる原稿執筆を依頼された。あたえられたテーマは、「外国教育史研究の課題と方法」というものであった。教育史研究が細分化され、個別実証研究の領域にはいればはいるほど、教育史の全体像、あるいは通史をみすえることの必要性が痛感されていた時期であった。また、教育史の対象と方法をめぐっての議論が、古くは『近代教育史』（全3巻）への批判として展開されたあと、子どものいる教育史とか、さらには教育の日常史や社会史あるいは心性史、そして全体史などなど、従来の教育制度・政策史や思想史を古い教育史とみなし、新しい教育史を自称する研究が喧伝されていた時期でもあった。教育関係史研究へとむかう宮澤康人氏がたびたび教育史論の必要性を強調され、自ら実践されていた。また、教育日常史から教育社会史へとむかっていた中内敏夫氏も新しい教育史を提起されていた。そういう時期であったから、いわば、国家史的教育史を、しかもプロイセン・ドイツ近代の教育制度・政策史を蝸牛のあゆみで進めている者としては、かなり荷の重い役目であったが、おひきうけすることにした。こうして、翌1985年1月に『「教育」の歴史的研究と「教育の歴史」研究』という標題で、指定枚数をややオーバーする小文を作成し、福田氏に送った。残念ながら、その後、「会誌」を作成するということは立ち消えとなり、こんにちにいたっている。ちょうど十年前の原稿であり、検討のための切り口として取り上げた論文などもそのときの歴史的背景をもっているのだから、いまとなってはややわかりにくい点もふくまれているが、それ自体は依然として追求されるべき問題であるから、ここに公にするものである。とくに、教育学の学問的独自性追求の過程で勝田守一が到達した「教育的価値論」が、「かえって教育学の停滞を生みだす遠因になったというアイロニー」（森田尚人他編著『教育学年報Ⅰ 教育研究の現在』4頁）を指摘する論調が現れているなかであって、これと同質の問題意識をもちつつも、ややこととなった角度から、しかも、「教育的価値」論者のいう「教育」の歴史的研究とは区別される「教育の歴史」研究を課題とする必要性が痛感されることから、

あえて公にするものである。なお、公刊にあたっては、書き改めたい点多々あるが、筆者の歴史的記録でもあるから、標題の一部訂正、現在では不必要な執筆経過に関する叙述の削除、不適切な表現と誤記などの訂正、および、分かりやすくするための部分的補正のほかは、すべて原文のままとした。ただし、〔 〕で囲んだ箇所は、今回補足したものである。(1994年11月26日)

(一)

(執筆の経緯に関して記述した、“まえがき”に相当する部分は削除)

さて、研究会のうちに、「教育」の歴史的研究と「教育の歴史」研究とを区別したい、と筆者は述べた。歴史＝時系列における人間形成を固有の対象とするかぎり、教育史研究は教育外的諸因子の函数として人間形成をとらえる(しかも、付随的に)一般史学とは区別される。しかし同時に、歴史的手法による教育研究と、人間形成の時系列の特定の環における教育の総体の解明を自己の任務として一身にひきうける研究も相互に区別される。その時点で筆者の念頭にあったのは以上のようなことであるが、それはいいかけていたように、勝田守一の「教育の歴史的研究」に関する規定を想起してのことであった。この考えは、基本的には現在でも変わっていない。本小稿では、プロイセン近代の国民教育制度史研究の地平からではなく、この勝田規定の理解を中心に述べたい。それは、古くて新しい問題であり、いまでも論争の的になっているからである。

(二)

ひろく知られているように、勝田は、その著『教育学』(1958年)において、「教育の歴史的研究」をつぎのように規定していた。その読み方には特別に注意を要するから、やや長いが全文を掲げておこう。

「(教育の歴史的研究は一大崎)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。この循環を含まぬ歴史的研究は、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。」(同、49頁)

この規定は、1960年代からこんにちまで、数多くの教育史研究者により言及され、いいふるされた感さえある古典的文言だが、筆者は読むたびに緊張すると同時に新しい発見をする。だが、勝田のこの規定は、主として教育の歴史的研究について述べたのであり、教育史研究のすべてについていいあらわしたものではない。それは、教育史研究の有する教育科学性についての規定であり、教育史研究の具備すべき条件のすべて(必要かつ十分条件)について、十全には述べていないのである。

『講座日本教育史』の第5巻(1984年)で、岡本洋三氏は、勝田の以上の規定とかかわって、「これは教育史研究が教育科学の一分科として具備すべき研究方法上の特質を明らかにしている点では画期的な意義をもっているが、教育史研究の教育科学性における固有性については明確ではない」(同、250頁)と、述べている。氏の主たるモチーフは、書かれた(書かれる)教育史と教育史研究の区別、および、前者のこんにち的

課題についてである。それは、同時に、戦後「教育史学」の「歴史学」からの独自性主張のあり方への警句をふくんでいるようであるが、これ以上の言及はみられない。岡本氏の勝田理解は、大筋において筆者の関心と重なるが、そこには後述するように若干のズレもあるように思える。

同書では、安川寿之輔氏も発言しておられる。氏は、勝田の「教育」規定から影響を受けたとみられる長尾十三二、中内敏夫、佐藤秀夫の三氏のとらえる教育史研究の課題・方法に対し、勝田を正当に継承していないと批判している。その個々の批判の吟味は紙幅の都合上からも、また筆者の直接および責任の範囲外であることからいっても、ここでは問題とし得ない。ただ、安川氏の批判の方向性については若干の検討を要すると思われる。氏の批判のモチーフは、三氏が教育史研究の教育科学性追求を基本的方向としたこと（それが十分であったかいなか、あるいは三氏の言及におけるいちいちのレトリックは問題ではない）に対してであるから、岡本氏が「画期的意義」をもつとしている勝田評価とはことなつた地平にあるものである。批判の方向性は、勝田のさきの規定における「人間存在の歴史的諸条件」の文言を盾にしての、勝田のこのこだわりをより中心的なこだわり（教育史研究の教育科学性へのこだわり）から切り離したうえでの、勝田とはことなる方向からの批判である。そこには、岡本氏のとらえた勝田理解の二つの側面はみあたらない。それ以上に、勝田が教育科学のになうべき未来の課題をみさだめるべく示した創造的努力の背後にある、「教育」への異常なまでのこだわりが、安川氏にはとらえられていないように思われてならない。

勝田の拓いた地平は、経済や政治や文化など、いわば「教育外的」諸力との関係をけって切り離すことなく、しかもなおそれらの外的諸因子の函数として「教育」をとらえるのではなく、相対的に固有な「教育的」といわれる価値の追求を一身になつた、相対的に独自の教育科学の形成であつた。『教育学』のモチーフも、また、こんにちでもなお光を放つ『能力と発達と学習』のそれも、この教育科学の形成、そのひろがり（守備範囲）と切り口を探求しつづけるものであつた。勝田は教育の「目的的规定」（安川）のみならず、「社会的規定」をも追求し（むしろ、勝田は「社会的規定」を「教育」認識過程上先行させている）、同時に、社会の複雑な諸関係・諸過程を経ておこなわれる人間形成のいとなみの事実を「人間形成という視点」から解きほぐし、より科学的な「教育」の理論を形成せんとした。そして、これを国民が共有できる水準のものにまでよく鍛え上げることにより、「父母・教師・国民、そして、未来の教師が、理論にもとづいて、社会的諸力に合理的な影響をあたえる可能性と希望」（『教育学』14～15頁、傍点は大崎）を展望したのであつた。武器の理論ではなく、理論の武器の形成であつた。しばしばひきあいだされる宮原誠一氏と勝田との相違は、いふところの社会的諸力が人間形成に影響することを重視したかいなかの問題ではなく、この社会的諸力に方向性をあたえることの可能性を「教育」と「教育の理論」、したがって教育科学の課題として意識的に自覚し、追求したかいなかの相違であつた。宮原は社会的諸力の教育作用（教育の存在規定）の確認以上には自己を進めなかつた。人間形成の諸問題を目的意識的に国民合意の方向で打開するには、歴史的である教育的諸価値の合理的追求と教育の理論の科学的形成をもってするほかには教育科学には道はないのである。諸科学に門戸を全開しつつ、同時に相対的に独自の教育科学の形成のための、したがって、より科学的たろうとする産みの苦闘が勝田にはあつた。勝田に直接には接することのなかつた筆者の読みこみすぎであらうか。

かような方向でとらえるならば、教育学の独自な性格、教育史研究の教育科学性の追求は必然であつたし、その点で安川氏が批判してやまない長尾、中内、佐藤の各氏が選んだ方向性は、その間に相違はあるとしても、これまた必然であつたというべきである。安川氏の批判の方向性は勝田の展望する方向性とは逆のものであるとは、こういう意味である。（ちなみに、理論と運動のレベルでみるならば、勝田の拓いた地平は、その主観的意図の所在は別として、いっぽうでは「発達と教育」の研究に、他方では、「教育的価値」の創造をふくんでの、教師・学校・父母・自治体・教育行政の手による、北海道は宗谷における教育の「合意運動」

に、さらに、学校固有の役割を学校づくりと学力形成において追求する「到達度評価」の運動と理論などに継承されている、と筆者はとらえている。）

(三)

さて、勝田のさきの規定をいかにとらえたらよいか。まず、第一のセンテンスに注目すれば、「教育の歴史的研究は一大崎）……教育概念を歴史的に究明する研究である」とする文言は、教育史的研究の教育科学としての課題を明示したものととらえられる。筆者が「教育の歴史」研究と区別するところの「教育」の歴史的研究を指すものであり、教育史研究の教育科学的性格規定である。注目したいのは、このセンテンスの前半、「人間存在の歴史的諸条件……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」という文言である。勝田が「教育の諸価値」の形成過程を対象とするのは、既述したように、教育科学としての教育史研究を意識するがゆえにであり、「教育の諸価値」のみを問題としているからではない。ところで、この文言は、「通じて」という語句で後段と結ばれている。前段と後段は等置されていないのである。要するに、前段は教育史研究に固有な課題・作業をいいあらわしているものととらえられる。教育科学における教育史研究の固有性への着目であり、筆者はここに「教育の歴史」研究への糸口をみいだすものである。

勝田は「教育の歴史」研究と「教育」の歴史的研究とを、文言上は区別していない。しかし、文脈上は区別していると考えられる。筆者は、さきに、勝田は主として教育の歴史的研究について規定したと述べ、あわせて、岡本氏とは勝田理解において若干の相違があると述べたが、それはこの点にある。つまり、勝田は副次的に、「教育の歴史」研究についても言及している、と筆者はとらえるからである。

「教育の歴史」研究とは何か。勝田の前半の文言は、注意して読めば、ひとまとまりをなしていることがわかる。「人間存在の歴史的諸条件……に規定されつつ」と「教育の諸価値がどのように形成されたか……」とは分離できないのである。これを、安川氏のように、「人間存在の歴史的諸条件」だけにアクセントをおいてとらえることはできない。要するに、「人間形成」の時系列の特定の環における「教育的諸価値」の形成過程についてのトータルな研究の確認が、そこには伏在している。この文言の意味するところは、教育史固有の時系列の特定の環における「教育」の全体像を研究する切り口＝総括の方向であり、筆者のいうところの「教育の歴史」研究に固有な課題と作業、他に譲り渡すことのできない領域の展望である（しかし、それは課題と作業のすべてを意味しているのではない）。そこに展望される研究は、教育外的諸因子の人間形成史（政治の教育作用史、経済の教育作用史など）でもなければ、教育科学一般の課題（教育概念の研究）や教育研究の方法としての歴史的研究でもない。

再度勝田の「人間存在の歴史的諸条件」云々の文言に注目したい。いうまでもなく、これは「教育の諸価値」の歴史的・社会的被規定性を語ったものであり、その解明なしの教育的価値の検討はユートピアであり、形而上学というものである。したがって、この文言は、教育史研究が「人間存在の歴史的諸条件」を究明する諸科学と交錯し、その良質のものを摂取することにより、鍛えられることを必然の作業とすることを明示している。というのも、「教育の問題」や「子ども自身の矛盾」のなかに「社会のしくみ」（社会の矛盾や基本的社会関係）をとらえることの必要性を強調してやまないのも勝田であるからである（「教育の理論についての反省」1966年）。

だが、それだけではない。この文言は、ほかならぬ「教育の諸価値」形成の被規定性を述べたものであり、それ以外ではない。人間形成の相（勝田はのちに「発達と教育の相」と述べる）、換言すれば、学習に支えら

れた教育の相から、人間形成の歴史的諸条件をとらえかえすことを意味している。安川氏が、経済学史家内田義彦氏の文言を借りて、「追加的労働力商品」としての人間が教育されるという近代（現代もそうだが）資本主義社会の経済法則を確認してみせ、「教育学者」を揶揄しても事態は変わらない。問題の次元は、このさきにあるからである。経済法則に支配されるがゆえに、それを自覚し、それにはたらきかけるのもまた人間であり、したがって、教育科学は「人間形成」の相から不合理な経済のあり方への反作用をおよぼす国民の、すぐれて意識的・理論的な武器の一つともなるのである。マルクス主義者を標榜しない勝田は「流行おくれのマルクス派マルクス主義者」（安川）以上にマルクス主義にちかいと思うのは、筆者の誤解であろうか。教育科学（したがって教育史学）も、それが特定の歴史的階級社会の人間（複数）の頭脳の産物であるがゆえに階級性を反映している。勝田はこれを主張しなかったかにみえる（ただし、「教育」の階級性や教育研究の「思想の座」の階級性については、勝田はよく自覚している）。にもかかわらず、教育科学がより科学たり得る条件を模索し続けたのである。科学的であることと階級的であることとは対立しない。勝田は、「実践的課題」においてそれを統一しようとしたのである。

教育史研究にとって、勝田の、以上の文言は千金の重みをもつ。人間が特定の時系列において、人間（具体的）として形成される諸条件の総体を明らかにし、多様な教育の事実（思想も含む）を総合的にとらえることにより、その時代の主要な教育的価値の形成過程が明らかにされなければならないのである。あれも教育、これも教育として教育現象を網羅的に挙げつらねることが教育史研究（「教育の歴史」研究）なのではなく、その時代の教育を有機的関連をもった実像において明らかにすることが重要なのである。何において有機的に関連づけるか、その焦点が「人間形成」なのである。安川氏が述べるように、変革的实践主体の形成が社会と教育とをつらぬく課題となればなるほど、発達と教育の相から人間形成の総体を明らかにしなければならない。教育史研究は、教育に相対的に固有な時系列のなかでこれを自己の仕事として一身にひきうけるのである。——この点で、「教育の社会史」派や「教育の全体史」派のころみは、その意図においてというよりも、それがカバーしようとしている事実の領域の大局的方向において、重視されてもよいであろう。

「教育の歴史」研究は、教育の歴史的発展法則を明らかにする研究でもある。勝田はこれについては強調していない。むしろ、発展法則を問題にする以前に、対象とする「教育」の確定に努力しているとみられる。しかし、法則を形而上学的にとらえないかぎり、勝田もまた、教育の史的発展法則を視野に入れていたといえる。「教育の諸価値」形成過程の歴史的追求がそれであり、「歴史的価値」の承認がそれである。ただ、勝田にあっては、教育の歴史的発展法則の独自の解明を課題とはしなかった。勝田は、歴史的発展段階としての現代日本における、ことば本来の意味での公共的な教育の目的を「教育の諸価値」の歴史的発展の現代的様相においてとらえることを目指した（教育的価値の一部は、目的論的には公共的教育目的に近似的に重なる）。だから、勝田は「教育」の歴史的研究を主要に規定したのである。この方向での勝田の努力は、現代の人間存在の諸条件（それは、依然として衰えない核軍拡と科学・技術の人間形成への奇形的で予測を越えた作用とに対する主権者国民の理性による合理的統御を切実なまでに求めている）との規定関係から、公共的な教育目的を吟味し創造する作業として継承されるべきであろう。それは、「教育」の歴史的研究と現代教育史家がとくに課題としなければならないものであろう。

（四）

「教育」の歴史的研究は「教育の歴史」研究の抽象である。両者は俊別できないが、相互浸透をはかりつつも相対的にことなつた作業を内包している。それらは、教育史研究の二つのアスペクトである。前者は後

者にとって代われない。教育史研究は、後者を固有の対象として一身に背負うことにより、前者に肉薄する。「教育の歴史」研究は、それに固有の時系列における教育の全体像と教育発展の歴史的諸契機とを、「実証という万人にとって認識可能な、したがって合意可能な方法を使って」（中内敏夫、『教育学研究』Vol.48, No. 2, 24頁）解明するものである。

教育史研究がこの二つのアспектをもっていとなまれるためには、教育史家自らが「少（な）くとも、教育学の他の研究者と教育研究上の対話が可能である程度に、教育学の『通念』以上の認識を持ち合わせていなければ」（佐藤秀夫、『日本の教育史学』15集, 143頁）不可能である。この認識は、佐藤氏がここでいう「教育実践」にかぎらず、人間形成＝発達と教育の相から歴史像を結んでいくうえで不可欠である。勝田が「仮説的教育概念に導かれながら、それ自身教育概念を認識する過程」として、教育の歴史的研究を位置づけるのは、この所以である。

しかし、「仮説的教育概念」をもつというばあい、「教育」の歴史的研究と「教育の歴史」研究とでは、それは同義ではあるまい。前者にあつては、過去・現在・未来にわたる教育概念の歴史的検証のためにそれが必要なであり、後者にあつては、時系列の特定の環のなかに教育概念をひきとめ、そこにおいて検証可能なように仮説することが中心となる。つまり、後者にあつては、それぞれの時代に固有な顔をもつ教育概念の個別的な姿が必要なのである。誤解をおそれずにいえば、特定の時代にのみ通用する教育概念が必要なのである。しかし、これは、相対主義あるいは時系列の環と環とを分断する分断主義であれ、とっているわけではない。

勝田がよくひきあいにだすコメニウスについて考えてみよう。コメニウスは、男女・貧富の別なくすべての者にすべての知識が母国語で教えられなければならないとした。しかし、これはコメニウスの時代には実現しなかった。それが現実の課題となったのは現代のことである。「教育」の歴史的研究にとっては、コメニウスの教育認識の本質はヒューマンイズムとリアリズムである（勝田）、としてひとまずおさえることは可能であり、また妥当でもあろう。それは、研究者（勝田）の仮説的教育概念から、コメニウスに即して実証すればよいからである。しかし、「教育の歴史」研究のばあい、これでは不十分である。コメニウスの生きた時代の人間形成の実相、人間形成の相からみた「人間存在の歴史的諸条件」の総体、歴史的な人間の発達課題、そこに生起する教育的諸価値（文字・知識による人間形成もその一つ）、コメニウスのとらえた事実と彼の将来を見通す視野、コメニウスの生育歴等々をすべて視野に入れた、同時代をもっともよくとらえる仮説的教育概念を用意しなければならない。コメニウスの要求は同時代では実現しなかった。この時代の人間形成の諸条件がそれとは別個の水準にあったからであり、日常生活と労働、社会的慣習などとはことなる次元で民衆（人民）全体の教育が制度化されるほどには人間形成＝発達課題の解決が熟していなかったからである。その時代の発達課題が何で、コメニウスが何と切り結んでいたのか、「同時代の眼」（岡本）でとらえなければならない。これらの諸問題が解明されるためには、コメニウスの生きた時代から登場するように仕組まれた、特定の仮説的教育概念をもたなければならない。

したがって、「教育の歴史」研究にとっては、二重に仮説的な教育概念が用意されなければならない。「教育の歴史」の特定の舞台に通用する教育概念と発展史的教育概念とである。そして両者が相互浸透するがゆえに仮説の二重性が生まれる。そして、この前者の仮説的教育概念は、「教育」の歴史的研究にとっては不可欠のものとはみなされないのであろう。もちろん、このことも絶対的なものではなく相対的であるが、研究においてはたらく作業としては、前者と後者とはことなるものである。——この点でも、「教育の社会史」派や「教育の全体史」派は、教育の全体史だけでなく、発展史をも自己の課題として意識するがぎり、二重の仮説的教育概念をもたなければならない。同派のトレーガーの一人である中内氏が旺盛に教育概念の仮説にとりくんでいるのはその自覚を物語っている。教育問題史、教育関係史を中心として教育史論を展開する宮

澤康人氏の議論もこれと重なり合うであろう。

「教育の歴史」研究を相対的に固有な生業とする者にとっては、「教育」の歴史的研究にいかほどの寄与をなしうるかがその研究の成熟度をはかる試金石である。しかし、「教育の歴史」研究をやっているようで、依然として「教育」の歴史的研究にとどまっているばあいには、それは望めない。なぜなら、後者は前者の抽象にすぎないからであり、前者なしには発展がないからである。それは、筆者自身への警句でもある。

論議の発展に寄与しうる問題の立て方は、教育史研究が社会科学（あるいは歴史学）の一分野か教育科学の一分野かという設問ではなく、教育科学の一分野としての教育史研究が、「教育」の歴史的研究に寄与しうるほどに「教育の歴史」研究を発展させているかどうか、と問うことであろう。

教育科学と社会科学を対立させることがナンセンスであるように、教育史学と歴史学を対立させることもナンセンスである。教育史研究が一般の歴史研究に比べて見劣りがするということは、一部を除いては事実といってもよいであろう。それは「教育」が「研究」よりも不当に辱められているという客観的事実にもよる。（教科教育の諸研究がいわゆる個別専門教科の研究より数段も価値のないものとみられているのは、まず第一にこうした通念の反映でもある。）しかし、主体的にみれば、「教育の歴史」研究が対象とそれに即した方法、さらにあえていえば、そのための技術学を厳密に形成することを軽視してきた（これをいま詳述することはできない）からにはほかならないであろう。教育史研究はこれをなし得てはじめて、一般史学にも寄与することができるのである。

「人間」を対象にした科学論の立場からみれば、「教育の歴史」研究は総合科学にならなければならないであろう。勝田はこのことを強く意識していた。

「人間の立場からみるならば、科学は一つであり一つの全体でなければならない。一つとしてとらえられる科学がはじめて、人間性（人類）を回復する。このことは多くの科学的研究領域の交錯する教育の問題解決にとっては大きな教訓になるだろう。生理学・心理学・社会科学という領域を一つの全体の科学の部分という精神でとらえられないならば、教育の問題の合理的解決は、部分において合理的でありながら、全体において不合理をおかし、科学の本質に矛盾し、人間性をふみにじる結果を招くことは歴史が明らかにしている。」（『著作集6』412頁）

教育史研究もまた、「人間形成」を主座とした「人間の立場」に立つ研究であり、その対象そのものが要求する総合性（全体性）に規定され、かつまた、「人間の立場」に立つがゆえに、「全体の科学の部分」として関連諸科学をとらえるのである。逆説的にいえば、「教育の歴史」研究は、結果として「教育の歴史」を構成するように、歴史学はもちろん自然科学も含めた関連諸科学の研究に没頭するものである。「教育の歴史」研究という眼と心臓をもってである。〔ただし、森田氏も述べるように、個別諸科学の発展過程におけるその歴史的性格についての批判的吟味なしに、それらの成果を不用意に取り込むことは厳に慎まなければならないであろう（『教育研究の現在』前掲、15～16頁）〕。

（五）

岡本洋三氏は書かれた教育史と人民の教育意識との乖離をつぎのように指摘している。

「今日の教育の最大の問題は、教育の実際場面に日々生起する『荒廃』現象の深刻さにあるよりも、そ

それを克服し教育を再生させる方途とその実現についての確信が国民にもてないという点にあるように思われる。それは『教育史』が働きかけようとする人民の『教育にかかわる歴史意識』（中略一大崎）の問題としていえば、現在をかくあらしめているものや現状を改革しうる客観的な根拠がみえない、国民教育の歴史的過程の法則的把握やその過程を推し進めてきた力について『教育史』が明らかにしていることが、人民の教育意識に実感として受けとめられていない、ということであろう。」（前掲、260頁）

そして、人民と教育とのあいだに作られた「壁」を取り払わずに、「精緻」ではあるが人民によそよそしい「客体」的教育史認識が、その「壁」を「壁」としか描いていないところに、「教育史」のこんにちの問題＝欠陥があるとしている。これは書かれた「教育史」への指摘だが、教育史研究への指摘でもあろう。そして、歴史研究一般のもっている問題への指摘にも通じるであろう。

筆者はこの指摘に共感するものではあるが、岡本氏の結論とは逆に、一見「精緻」にみえる教育史（研究）以上に精緻で科学的な教育史（研究）が必要であると主張したい。人民の「教育にかかわる歴史意識」に深くかかわるためにも、教育史研究は歴史における教育の全体像と発展法則、こんにちの国民に共有可能な教育の諸価値の歴史的究明を課題として背負わなければならない。主権者国民の公共的教育への教育の相における統治能力の成熟度に支えられて、主権者国民の批判と吟味に耐えうように鍛え上げられた教育史像を教育史研究は目指さなければならない。こうすることが、「人間形成」に作用する「社会的諸力に合理的な影響をあたえる可能性と希望」（勝田）を生みだす近道であろう。「教育の歴史」が説得的に、科学的に描けるかどうかをこれを決めるであろう。

教育史研究には「同時代の眼」と「現代の眼」（岡本）が必要であるが、もとより、「教育の歴史」を対象にしたうえでのことである。そのためにも、国民の教育の事実の世界、その根幹とふれあい、そこからくみあげられるような仮説的教育概念（勝田のいう「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」「仮説的教育概念」）を創造することが、教育史研究に求められている。しかも、何度も指摘していることだが、二重の意味においてである。指定された紙数をかなりオーバーした。筆者が直接に研究課題としている「国家史的教育史」（中内）の領域からの教育史論は、稿をあらため、別に論じたい。

（未完、1985年1月稿）

（本学教授 旭川校）