

教授学研究における歴史的アプローチのための 方法論的検討

宮本 勇一

(2021年10月5日受理)

A Methodological Reflection on Historical Approaches to *Didaktik*

Yuichi Miyamoto

Abstract: In this essay, I use findings from the methodology of historical approaches in pedagogy to apply methodological questions to didactics. Historical approaches to didactics have earned scarce attention, which causes significant problems in the absence of notions about how a researcher can appropriately connect present interests and past texts. By referring to the current debates in historiography and the history of ideas in Japan, the difficulties of bridging the gap between the presentness of interpreters and the historicity of past texts are revealed as a common issue for pedagogical studies. I then shift our focus to German pedagogy to provide evidence to reevaluate the hermeneutic tradition, which prepared and absorbed several methodologies from problematic historical contexts. I use context analysis to enhance the consciousness of the organizing relationship between the past and the present; between interpreters' interests and historical texts. To examine the development of those historical approaches, I focus on the research history of classical figures in German pedagogy to understand the achievements and challenges of the historical review of theories. Through these examinations, I reconstruct the framework of historical approaches to bridge the gap between past and present, while mentioning remaining problems.

Key words: Didaktik, methodology for historical approach, classical figures, Gadamer

キーワード：教授学、歴史研究の方法論、古典的人物、ガダマー

I. はじめに

1. 教授学における歴史研究の現状と課題

「現実の教育への寄与へのスタンスが強い教育方法学の歴史的研究が、教育史学のように、歴史学の歴史認識や方法論を忠実に踏まえるべきとは考えないが、それでも歴史学の変化について教育方法学の歴史研究でも意識せねばならぬことがあるのではないか」（富士原2018, 139-140頁）。教育方法学研究の歴史的アプローチをとる研究をレビューして富士原は穏やかにこのような指摘をするが、教育方法学における歴史的方法論への省察はこのほか浅い。例えば特に顕著なものとしては、科学と民主主義を基調とする戦後教育学や近代教育学の相対化は、教育思想史や教育史におけ

る戦後教育学の指向性（原ほか編1999, 森田ほか編2003=2017, 森田ほか編2013, 下司2016; 2019）と対比すれば、むしろ（これら教育思想史学会における検討を参照したうえで）「戦後派教師たち」の実践的・理論的な蓄積から学び、受け継ぐ」（白井監修2013, v頁）という真逆の受容のされ方がなされていることがある（注1）。方法学の隣接領域であるカリキュラム研究においても、同じく富士原（2019）によって「リサーチ・クエスチョンの設定」に支えられたオリジナリティある「概念装置の形成」が重要であるという佐藤学の指摘の援用にとどまり（284-285頁）、具体的な思想史研究の諸方法論の発展と問題点とのすり合わせがなされているところを観測することができない。もちろん、佐藤（1992）を端緒とする、教育方法学・カ

リキュラム研究へのポストモダンの思考様式の受容の中で(特に浅沼ほか編1995), 教育思想史や教育史同様に従来の学的思考様式の再編が問われたが, このときの教育方法学・カリキュラム研究における「ポストモダン体験」は, 「表玄関からは追い出したモダニズムを, 再び裏口から招き入れる, といった構図」(長尾一同上, 125頁), 「近代」の脱構築を通して「近代」の多層性と重層性を再認識し, その古層や深層に込められた教育実践の可能性を掘り起こしながら, あらゆる場所で「小さな物語」を創造しそれをつなぎ合わせる闘いを展開する」(佐藤一同上, 78頁)というようにないち早い学的刷新という形で応答された。それが功を奏して, カリキュラム研究, 教育方法学研究は, 省察的实践を基調とする教師論や能力論を基調とするパラダイムへと舵を切り(石井2019参照), 教育思想史研究が味わったような「脱構築」から「停滞」の路線を躲して, めざましい再構成的な学術的实践的転回を実現させた。しかしながら理念的で, 歴史空間を一つなぎにさせる「近代」教育学が批判され再構成が求められたにもかかわらず, 必ずしも教育方法学・カリキュラム研究における歴史観の再編が精力的に取り組まれることにはつながらなかった。90年ごろのポストモダンの体験から四半世紀過ぎて, 実践研究上の刷新と興隆の傍ら, この周縁的な史的研究の刷新と交流は比例するようには検討が積み重ねられず, 戦後教育の遺産をそのままに語り継ぐという理念史的作業に代替するものの模索は壺漬けにふたをされたままなのである。

教育内容学(カリキュラム論)と教育方法学の二領域をまたぐ領域を「教授学」と本稿ではさしあたり捉え, この学問領域における歴史的アプローチの問題について検討を行う(注2)。「現実の教育方法, 教育実践に関心を寄せ」るがゆえに「過去から学ぶ」という名目のもとに, 史料の文言を表面的にしか理解せず, 分析者の同時代的に生起している教育問題や分析者自身が直面している課題そのものと史料とを短絡的に結び付けた研究」(富士原2014, 73頁)が問題視される一方で, カリキュラムと教育方法学の両領域が, 歴史的テキストを扱う際に現代的関心を完全に打ち棄てることも容易にはできないものではないし, 解釈者が自らにとらわれている現代の学問パラダイムの地平から自由になって, 歴史テキストを客観的かつ超歴史的に読み解くことができるという想定も同様に短絡的な歴史的方法論の帰結のように思われる。究明されるべきは, 教育方法学, カリキュラムにおける歴史的検討は, 歴史上のテキストとどのように距離を保ち, どのように今日の実践から過去のテキストへ, 過去のテキストから現代の実践へという往還を図ればよいのかという問

いである。この問いは, 教授学の歴史的アプローチはといったどのような「知」を生み出しているのか, という問いも検討の先に見据えている。教育学改革の進む今日, 実践的指針を示しうる発展性を示しながら思想的哲学的な深みへと沈潜し, しかもその歴史的跳躍を一定程度の学術的水準によって担保するという困難な技が求められる教授学研究の学的輪郭を問直すことは重要な課題であり, その中でも教授学研究が長らく省察のまなざしから外してきた歴史的研究の方法の整理は—社会学的・心理学的学術パラダイムの隆盛を迎える中で未だ根強く残る思想的研究の存在を鑑みれば—この学術改革の一つの急所ともツボともなりえるのではない。上述の問題関心に照らして, 本稿は, これらの問いに応答する探究の端緒を開くような検討を行うことを目指して, 教育学における史的アプローチの方法論に関する知見を参照整理する。本論に先立って参照されるのは, 富士原によって示唆されていた日本における教育史, 教育思想史研究の動向である。これらの研究領域における今日的議論を参照することで, 教育学—教授学研究における解釈者の今日性と過去のテキストの歴史性の間の架橋という困難に対する解決や対応が, これらの研究領域においてもまた, 教授学研究が抱える困難とも多く共有する課題に直面していたことが明らかとなる。そこで本稿はさらに視点を移し, ドイツ教育学における研究の蓄積に焦点を当てる。ドイツの教育学研究では, 解釈学的伝統の再評価と克服の糸口が問題史や文脈分析論などに求められてきており, 過去と現在の往還, 解釈者の関心と歴史上のテキストの関係に関する整理が試みられてきている。ドイツ教育学の古典的人物の研究史を例に歴史的(解釈学的)アプローチの遷移を見取り, 教育学的・教授学的な体系の考察のための歴史研究の枠組みと踏まえらるべき論点を得ることが本稿の主眼である。最後に, 本稿の到達点と残された多くの検討課題について指摘する。

2. 隣の芝生は青い? 教育史と教育思想史の相克

岩下(2019)は日本の西洋教育史研究のレビューを通して, 教育史研究の歴史学化と教育学化の二分化が2000年以降に極度に進行していることを観測している。「一九八〇年代から一九九〇年代にかけて, 教育社会史を中核的な要素としてゆるやかに重なり合っていた基礎研究としての教育史研究が, 歴史学と教育学というふたつの極へと引き裂かれるかたちで分化していった〔中略〕。歴史学へと向かったのが, 比較教育社会史であり, 教育学として再編されたのが教育思想史である」(68頁)。岩下の鋭利な批判意識は教育思想史研究に焦点化されており, 同書の中で, 教育思想史

が史実の検証を欠かした「荒唐無稽な議論」を展開するゆえに学説の相対化の試みもうまくいかず、皮肉にも「新自由主義と不可避的に共振してしまう構造を露呈」（同上、73頁）していると批判している。教育哲学、教育思想史側から下司との応答をしている同書の座談会で、「実証的にしっかりしていて、かつアクチュアルでないといけなのではないか」という史実の検証性と教育学的示唆の両立について問われると、「教育史家は、れんがは焼くけれども、家を建てようとしな。つまり「地道な研究に意味はある」といいながら、その意味は誰も説明しない」という広田照幸の比喩を引き合いに出しながら、岩下は「役割分担があるのだと思います。歴史研究者の役割はれんがを焼くことなんです。歴史学にとって第一義的なことは素材を提供することで、新たな概念で歴史像を描き直したり、実証研究を参照しながら理論化したりするのは、実証研究とはひとまず別の水準の仕事で、たとえば教育思想史などの仕事なのだと思います」と、関心と研究の意義の方向性を、思想史研究からすみ分けている（岩下・下司ほか2019、98-99頁）。

歴史学志向の実証研究と、教育学志向の思想研究の間の議論はお互いを結び合わせることが無くなってきている。両領域が経験した「ハードアカデミズム化」（同上、98頁）の影響もあって、片方では実証研究にこだわって今日のエデュケーションの展望を欠く歴史学化した教育史研究の立場と、もう片方は根拠薄弱なまま「教育研究を刷新し教育問題の構造的な理解と解決に貢献」しようとする教育学化した教育思想史研究の論陣との亀裂と相克は深刻化していった。

このような分裂状況を、教授学的領域から観察するときうかんでくる帰結は、第一に、これら二研究領域の緊密な緊張関係と相克を前にしては教授学研究はまことに埒外に置かれていること、第二に、しかし「教育（学）的」な（実践的）研究に重きを置く教授学研究においては、どちらの史的アプローチをみても、本稿が求めている教育学的な歴史記述のための知見が直接には得にくいということである。前者については、特に不思議なことではないが、史的研究において教授学関連の研究が参照されることがまずないことが挙げられる。はじめの富士原の指摘に明らかな教授学研究内での史的研究の杜撰さは、両研究領域にとって教授学研究における史的研究の学術的評価が「無言及」という形に最も如実に表れている。後者については、教育思想史は哲学者の思想を紹介することに忙しく、それがどのように教育学的なのかについて知見が得られないことがまれではない。また教育史研究でも、例えば比較的最近のものとして紹介されている文献群が

「宗派的な差異や対立を超えて構築されるこうした人的関係の分析を通じて社会や国家のあり方そのものへの分析を行おうとする」ものと評価されているが（岩下2019、76頁）、もはやこれでは投稿先は国家学研究、政治学研究、社会学研究である。どちらの分野にも共通するのは、権力、他者、市民、国家、福祉、ナショナリズムといった使われる言葉のカテゴリーがごとく政治学と社会学由来であるということであり、史哲領域の教育学者はもはや「教育学」の研究そのものを断念しているように見える。「教育学者が切れ味のよい概念を全然作ってくれないのが決定的にきつくて……」（岩下・下司ほか2019、100頁）という葛藤には、「発問」（豊田1988）、「教科」（佐藤1971；木村2001など）、「学級」（熊井2017）といった相対的に教育独自の言語は、古いとはいえそもそも視野に入っていないように見える。教育学にリレバントな史的アプローチを得ることが困難な中、教育学的体系を志向する現在の問いと過去のテキストの間をどう結ぶかという問題は、むしろ教授学研究から教育史・教育思想史へ問い直すことのできるものともとらえることができる。

II. 教育の実証史と体系史の相克という問題—ドイツ教育学において古典的人物の古典的理論はどのように研究されてきたか—

思想史を紐解く営みにおける過去と現在の地平の融合という問題は、日本に限らずドイツでも長らく教育思想系の研究の悩みの種であった。むしろ日本の教育思想史研究・教育史研究が欧米圏を後追いしながら史的アプローチの探究をはかってきたほどに、ドイツ教育学の中での同問題への取り組みは重要な問題として扱われてきた。ドイツ教育学における思想史的・学説史的研究の展開を知るのに、古典的人物の一人であるフンボルト（Humboldt, W. v. 1767-1835）に関する研究の歴史は参考となる。筆者自身がフンボルトの研究をしてきたということが何よりも理由であるが、しかし特に20世紀初頭よりシュブランガーに始まり、1960年代からのメンツェを経由して、1990年代以降ベンナーへと至るフンボルト研究史そのものが、こうした史的／体系的（historisch / systematisch）、実証的／示唆的という過去／現在の二者を結ぶアプローチの確立と批判的克服の典型的な類型を時代ごとに描いている点で研究の端緒として優れているといえる。以下では、実証的／体系的（ここでは教育学的）、実証／示唆や現代的リレバンス、歴史的と体系的といった言葉で捉えられ形容されてきた研究方法論に関する二項

対立が、フンボルト研究ではどのような状況であるのかをおさえ、第三節では、これまでのフンボルト研究における方法論の不十分さを指摘したうえで研究方法論の設定のあり方をベルマンらの研究を再構成しながら検討する。

1. 理念史—作用史の中の古典研究—1900年代シュブランガー—

「シュタイン・ハルデンベルク改革の時代におけるプロイセンの学校改革者、ヴィルヘルム・フォン・フンボルトを、今日の我々の模範的像とみなすか、アンチテーゼの像としてみなすかはどうであれ、彼をドイツの精神史と教育史から消そうなどということは、今日においても決して可能な事ではない。我々は、自分たちの過去に関してとりこになってはならないが、しかしながらあの創造的な時代が我々に語り掛けようとしていることに非常に繊細な注意を払って耳をそばだててきておくべきだろう。我々は、非常に洗練されたものを聞き過ごす傾向をあまりに大きく持っているからだ。」(Spranger 1965, S. IX.)

シュブランガーがフンボルトの教育改革に関する研究を起すときに記したこの文章からは、謙虚さの裏に隠されたフンボルトの「理念化」が見え隠れしている。「とりこになってはいけない」といつつも、彼が説いたのは、フンボルトの持つ20世紀初頭の学校改革に対する理想と規範であるからである。教育改革の研究を通してシュブランガーがフンボルトの傑出した意義を最も強く前面に出したのが、大学理念であった。今では「フンボルト神話」として語られる、研究と教育の統一、学問研究の孤独と自由、人文教養と学問研究といった近代大学理念は、シュブランガーの時代になってライツマンやハルナックなどの文献の登場によって初めて形成されたと言われる。それは20世紀初頭の大学における精神科学、人文科学の自己正当化と研究活動の根拠づけとして、フンボルトの言っていたことがその時代に甦らされ、理念化されたものといえる(フンボルトを用いた大学論の理念化に関しては Tenorth 2018; Paletschek 2001; Asch 1999などを参照)。

「理念史的」と形容されるシュブランガーのフンボルト研究は、シュブランガーの生きた20世紀初頭の文脈とは関係なく、フンボルトが19世紀初頭に残した言葉がそのまま20世紀初頭に意義ある理念であると称揚するような思考形式で取り組まれる。こうした理念史のアプローチでは、古典のテキストそれ自体の理解が重要とされ、「古典のテキストの現代的な意義が予定調和的に措定されるが、その代わりに、著者やテキストの社会的な影響の歴史の実際がほとんど度外視され」、「あたかも歴史性の壁をいとも簡単に飛び越えて

しまうかのように映る」(牛田2010, 5頁)事態が発生する。20世紀の学校や大学の状況が、フンボルトの見ていた19世紀の学校状況とはおよそかけ離れているのにも関わらず、否、かけ離れて何もわからなくなっている「我々が洗練されたものを聞き過ごす傾向」があるからこそ、古典の理念が今こそ重要であるというレトリックである。

シュブランガーの著作にはこうした古典的テキストの今日的意義と理念性がはっきりと文字上に指摘されている。しかしながらそうした表向きにはっきりと示される理念史的志向性の裏側で、理念史のアプローチと同等の強さで色濃く反映されているもう一つの史的作用史が隠されている。それをガダマーの言う「作用史」と呼ぶことができる。ガダマー自身は作用史を研究方法論のように扱うことを折あるごとに拒斥しようとしていたので、ここではこれは明示的に取捨選択されるアプローチというよりも、むしろ歴史を解釈する作用そのものともとれる。すなわち、「疎外された過去の意識へと硬化するのではなく、理解する者がいる現在の地平に取り込まれる」ことを、解釈者の今日的な「先行把握」や「先入見」から出発して、隔たれた過去との「地平の融合の遂行」を行うことである(ガダマー2008, 421-430, 480頁)。シュブランガーによる『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトの人間性の理念』の章構成が作用史のアプローチの特質を最も端的に表している。彼はこの著作において、20世紀初頭の精神科学の枠組みでフンボルトの著作や活動を解釈し、理念化した。シュブランガーがフンボルトのテキストを解釈した結果、シュブランガーは、フンボルトが倫理学、心理学、美学といった領域の思想を体系化したものとして描いた。フンボルトが生涯で倫理学の著作を一度も残したことがないにもかかわらず、しかも彼の生涯の大半や彼の全集の大半が言語学であるにもかかわらず、である。これは、シュブランガーが解釈を間違えたということでは決してなく、重要なのはシュブランガーが当時の現代的な研究の枠組みと文脈で、フンボルトが生きた時代性・歴史性を超越して、彼から読み取りうるような体系を描いたということである(vgl. Benner 2003, S. 22-25)。「方法的意識によって導かれた理解は、理解における先取り(Antizipation)を単にそのまま遂行するのではなく、先取りそのものを意識化しようと努めなければならない」とガダマー(2008, 427頁)は言うが、シュブランガーにおいては、こうした方法的意識が言明される事が無かったため、「先取りそのものを意識化」することなく、作用史的な思考枠組みが明示的に言明されないままだったため、結果として、シュブランガーが考えていたことが

フンボルトが言っていたことと僭称されてしまったといえる。広田の比喩とともに次のように形容してみることができると思われる。(理念史的／作用史的に)体系的解釈を施して精神科学の調度品で飾られた「フンボルト像」を「建てた」シュプランガーにおいては、フンボルトはもはや看板であり、フンボルトと称された像の内実は、シュプランガー自身であった。

2. 実証的—社会史的パラダイムの中のフンボルト研究—1960年代メンツェ

理念史と作用史が表裏に見え隠れするシュプランガーのフンボルト研究のアプローチは、1960年代メンツェの時代になると、実証史と社会史的な研究に代替されるようになる。メンツェの時代には、アカデミー版フンボルト全集が出揃っていた他、その批判校正版としてのフリットナー・ギールによるコッタ版の編纂も始まっており、フンボルト研究の準備も進んでいたという状況が、緻密な実証研究を可能にしたともいえる。そしてメンツェ自身も「求められている新しいフンボルト像のためにはまだ多くの準備作業が足りていない。〔中略〕それゆえ本稿での取り組みは、何ら新しいフンボルト像を立てることにあるのではな」(Menze 1965, S. 29) といひ、教育改革研究の方でも冒頭で「本書はフンボルトのこうした業績の理解を容易なものとし、同時にそうした功績の検討に、事実的基礎を与えるものである」(Menze 1975, S. 8) と述べている。

メンツェの作業は、広田のいう、れんがを地道に焼く作業に完全に徹することであった。こうしたアプローチが社会史の影響のもとにあると言われてきた。「古典的テキストを経済的、社会的、そして政治的な歴史から理解する考察様式」(本稿が依拠する文脈ではこれを社会史的としている)では、「何よりも、テキストやその著者の社会的な影響の歴史を跡付けることに主眼が置かれるが、その反対に古典的テキストのアクチュアルな意味は、不問に投げ出されたままになる」(牛田2010, 5-6頁)。シュプランガーが、陶冶理念や陶冶の三段階、学校教育の構想の基礎づけを抽出したような、脱文脈＝体系化をしないため、フンボルトの残した著作や活動から、何かをテーマ化したり命題化したりしたものを顕著に見ることはできない。できたとしても、陶冶理論に基礎づけられた比較人間学の構想者ということがメンツェによって光が当てられたが、それによってメンツェの生きた時代との問題対峙を明瞭に見取ることは困難であり、メンツェ自身がそうした記述をすることがない。こうした社会史的態度は、シュプランガーの解釈様式の問題を乗り越えているようにみえるものの、実のところ逆説的な状況が

生まれている。というのは、解釈者メンツェの生きる現代の問題との対峙が空洞化されたところに、シュプランガー的フンボルト像が居座ることとなり、メンツェはシュプランガーの正統な後継と見なされ、シュプランガー的伝統の解釈を強化することとなったのである。

シュプランガーとは反対に「フンボルト像の礎石となるれんがをこつこつと焼く」ことに懸命となって社会史的、実証的解釈を施したメンツェは、れんがをたくさんそろえることを自負していたが、時代はこの大量に作られたれんがで何ができるのかを知らず、シュプランガー＝フンボルト像のより堅牢な再製造をすることに逆説的に行きついた。現在の問い、教育学的な問いを持つことと、現在とは異なった状況と対峙していた過去の人物を扱うことの難しさが、フンボルト研究の中でも未だ未解決のまま時代が進んでいくこととなった。

「歴史的／体系的の伝統的区別は、最近の教育学のヒストリオグラフィーの方法論的議論において、相互に排除しあう態度のアンチノミーとして扱われることが少なくない。歴史的な態度をとる人たちは、歴史を越えた体系的な妥当性要求をまったく提示しないどころか、現在と関連した応用関心を一切示そうとしない。かえって体系的な態度をとる人たちは、自己矛盾なくしてこれを歴史化することはできない」(Bellmann & Ehrenspeck 2006, S. 245)。このアンチノミーをどのように克服して描くかが、長らくドイツ教授学研究において古典的人物を扱う際の問題であり、そうした状況に対して新しい方法論として提起されたのが、問題史的アプローチであった。

3. 問題史の中のフンボルト研究—1990年代ベンナー—

「もっぱら理念史的アプローチ (Zugriffsweise) ないし社会史的アプローチに従うことに代わって、本稿におけるヘルバルト解釈は問題史的遠近法 (Problemgeschichtliche Perspektive) によってなされる。問題史的遠近法は、今日の我々が対峙している問いから出発する。そして近代教育学の基礎づけのためのヘルバルトの構想を、それがいわば現在の問いの下で新しいものによって、古典的テキストと見なされるようにして検討するのである。〔中略〕これは同時にヘルバルトの文献と対峙する中で、今日的な問いを違ったように立て、そしてまた、違ったように応答する双方の機会を開くこととなるのである。」(Benner 1993, S. 15, 翻訳は牛田2010を参照)

フンボルト研究と同時にベンナーが自身の『一般教育学』作成の土台として取り組んでいたヘルバルト研究の方法論として提示した問題史的「遠近法」は、「こんにち的な「一つの教育学的問い (eine pädagogische

Frage)」を意識の根底に埋め込みながら、過去のヘルバルトを見やり、そしてまたポストモダンの現代的テキストをまなざす、そうした「同一視点を崩さない思考移動」によって、「今日的な問いを違ったように立て」、「違ったように答える」道を開くという（牛田2010, 7頁）。Perspektiveを「遠近法」と呼ぶのはこうした過去と現在の並行移動を、望遠鏡を引き伸ばしするようにしながら並行思考をすることによって由来する。

シュブランガー的理念史・作用史も、過去のテキストの時代文脈を現在の解釈者の時代文脈の上に重ね、メンツェの社会史・実証史も逆に、過去のテキストの時代文脈を現在の解釈者の時代文脈の上に重ねることで、どちらにおいても対象とするテキストの〈過去〉と今日的意義を論じる〈現在〉の間の調整に不具合が生じていた。問題史的研究は、こうした二つのアプローチが機能不全に陥っている過去現在の地平の移動の方法を考案する。いわく、今日の問いを、過去のテキストに投げかけてみる。そうすることで、今日的な問いに対して、今日の時代文脈から得られる答えとは異なった答えが返ってくることが期待され、今日の時代文脈で建てられた問いの立て方そのものを別様に問い直す可能性を開くことが目指されている（注3）。

問題史のアプローチに基づけば、例えば次のように問いと論究を構想することが可能となる。フンボルトの事例で行けば、今日のドイツ教育改革の中でフンボルトは古典的人間形成の理論として頻繁に参照されるものの、その内実をみると、フンボルトの人間形成論はコンピテンシーのことであるという立場と、彼の論はコンピテンシーのような概念をむしろ批判するものであるという立場に真二つに分かれている（宮本2017参照）。教育改革の根拠づけをフンボルトはどのように考えていたのだろうか、というような問いを出発点に据えてみるのである。この問いをフンボルトにといかけるとき、フンボルトは当時の時代文脈と言語、思考様式と問題対峙の中で、この問いそのものの改変を含みながら、「別様」の応答を提示する（のではないか）。だから今日的問いから出発し、過去に潜ってフンボルトを明らかにしたあかつきには、フンボルトの思想を現代の新たなカノンとして理想化する、というようなことは問題史のアプローチの目指すところではない。現在の問いから出発し、この問いを変えないまま並行移動して歴史の深みに潜り、そして再び現代に戻ってくるとき、今日的な問いが違ったように立てられ、今日とは別様な問い方の可能性が開かれることを目指すのである。

隔たれた過去であるフンボルトからは、今日の答えとはおそらく驚くほど異なる答えが返ってくるに違

ない。それが今日の一般的捉えに対する異なる理解をもたらす教育学の思考を動化させることに役に立つ、その意味で教育学的な問いによる歴史研究に、現代の教育学との批判的關係をむすぶことが期待される。問題史はこうした過去と現在の往還を一つの思考様式として解釈者に要求することで、教育学の史的アプローチに新たな示唆をもたらしようと考えられていた。

4. ベルマンらの提唱—歴史記述のレトリックと物語性に対する記述様式の反省

今の問いから出発して、この問いをこのままに過去の古典的テキストに投げかけてみる。そうすることで、古典が現代的問いに対して今日とは違った問いや答えを提示する。その異なる問いや答えを携えて再び現代へと戻ってくるとき、その差異が今日的問いを作り替えるかもしれない。こうした記述が「かもしれない」と「期待する」ことでしか成立しないこと、畢竟解釈者の解釈の視角と問いの鋭さと記述の腕頼みとしてしか言い表せないという不確定要素が大いに残されている。とりわけ問題史のアプローチに対する批判的検討の中である問題が浮き彫りとされている。それは、ベンナーが問題史のアプローチの前提として据えた「教育学的問いの過去・現在・未来が一つの共通した問題史に属し、そして今後も属する」（Benner 1993）という規範的要請に関する問題である。「問題史に見られる際立った「文脈」というのは、「近代」とか「現代」といったような、新しい発見をするという歴史学の機能が何も議論に貢献できないような、歴史の非常に大きな区分であることが多々ある。〔中略〕全ての歴史が前近代と近代に回収されていく」と、「歴史的な経験をととも一般的なものによって判断しようとする問題史的な規範的機能のせいで、特定の歴史的な差異経験を開こうとしていた諸規準の分析的機能がどんどん失われていく」（Bellmann & Ehrenspeck 2006, S. 255）とベルマンとエーレンシュベックは指摘する。問題史が目指していた、歴史から別様なものを読み取ろうという「差異の経験」は、近代・前近代といった大きすぎる文脈設定をしたり、無反省かつほぼ自動的に選択されるフランス革命後近代初期の諸偉人たちをノミネートしたりする「規範的機能」のせいでなくなっていくという。そのことが最も如実に表れるのが、フンボルトやヘルバルトを取り上げるときにベンナーが「近代陶冶理論の共同設立者」とか、「今日においても決して消えることのない意義を有している」（Benner 2003, S. 7）という賛辞を送っているところである。「多くの問題史のアプローチに見られる共通の特徴は、もっぱら「古典的人物」と特徴づけられるような永遠の意義を述べるところである。近代教育学の古典的人

物たちは、その地位を、彼らが非常に模範的なパラダイム転換を初めて試みていた時代に生きていたというところから得ている。「今なお保たれうる意義とアクチュアリティ」を基礎づけているのが、彼ら古典的人物らの「本源的な洞察」であり、問題史を志向する体系論者は単純にこの本源的洞察を改めて言葉にすればよいのである」(Bellmann & Ehrenspeck 2006, S. 255f.)。

ベンナーの問題史が要請する前提は、ガダマーの言うところの現在と過去の「地平」がすでに融合されているということ、あるいは少なくとも予定調和的に融合されうることを認めているようなものである。その場合、ベンナーが問題史に期待していた、今日的問いを違ったように問い、答えることの道は、実のところは解釈者の恣意の中に閉ざされてしまっているという側面が否めない。ガダマーが「歴史学的・解釈学的行為における伝統の契機は、根底で支えている先入見の共同性によって生じる。解釈学は次のことを前提としなければならない。すなわち、理解しようとする者は、伝承によって語り出す事柄に拘束され、伝承がそのなかから語る伝統に結び付けられているか、結び付けられるようになる」と指摘するように作用史には帰属の親近性が大いに含まれていること、しかし同時に、ガダマーがこの文章の直後に、「他方で解釈学的意識は、自らがこの事柄に、断絶なく存続している伝統について言えるような、疑問なしの自明な一致という仕方で結びついていない事も知っている」と、解釈学が、現在と過去の異質性をも持ち合わせ、「親近性と異質性の両極性」のうえに基礎付けられていると指摘する(ガダマー2008, 463頁)。ベンナーの問題史では、別様な解ということが構想されているものの、彼のフンボルト研究やヘルバルト研究などの古典人物の研究の実践にこの両極性が反映されているかの明快な答えが得られない。その意味で、問題史と作用史の区別はつけられているようで実のところつけられていないともいえる。

「まさにこの(過去と現在の地平の親近性と異質性という二重性への—引用者)盲目的な曇りこそが、古典的人物に、まさしく乗り越えることのできない規準性を当てることを可能にする前提となっている。だから、問題史において磨かれるべきことは、問題とこの問題の文脈の歴史性に対する感覚であるとともに、自分自身の体系的操作の整理の仕方に対する感覚である」(Bellmann & Ehrenspeck 2006, S. 256)。ここで、「文脈の歴史性に対する感覚」としての文脈分析と、「体系的操作の整理の仕方に対する感覚」としての、「記述様式の反省 (Darstellungsreflexion)」の二つによって問題史アプローチを補助することが求められる。文

脈分析は、「直線的な聖人伝的な歴史記述に代わるオルタナティブ」として、過去思想・着想を文脈化することを奨励し、教育学的にレリバントな文章型式と言説へと転用していくことを目指しているとされる(ケンブリッジ学派の再評価と検討については鳥光2021を参照。教育学へのケンブリッジ学派の受容はTröhler2006が先駆に着手し今日も教育学、教育思想史、カリキュラム研究にて活発に検討を進めている)。ベルマン・エーレンシュベックの論文では、しかしながら問題史と同様の困難をケンブリッジ学派も抱えていると述べる。「なぜその文脈なのか」ということを明示的にこたえる省察性が皆無だということであり、「文脈分析は何でもありということではなくて、むしろまさしく文脈を修正したりその一部になろうとしているような受容史と作用史のはたらいしているところでこそ、探求の計画を練っているようにみえる」(ebd., S. 253)。解釈者の解釈の関心とそれに基づくテキストと文脈の継ぎ接ぎについていえば問題史の犯している恣意性と大した差がない。そこからベルマンらは、「歴史的文獻から体系的な成果を得るのは、我々が成立文脈を意識したときのみである」(ebd., S. 248)と、記述様式の反省を迫る。

「記述様式の反省」が総じて要求するのは、歴史記述の「ナラティブ的・レトリック的構成」(ebd., S.261。ここで参照されている Ricouer 2002, Tenorth 1992も参照)という性格の認識であると指摘される。実証的とされる記述に不可避にすべりこむ価値への着目と、記述の物語的性格への自己省察を踏まえることで教育学的歴史研究が得るのは、何か特定の章構成や文献の質規準、視点や理論生成の諸方式などではなく、歴史記述過程に潜在的に入り込む解釈者自身の存在についての明示化であり、それは逆に言えば歴史記述の妥当性の自己正当化として現れる。今日の教育改革を問うのに検討対象がなぜフンボルトなのか、選ばれたフンボルトの理論を構成する際に用いる文献、社会的時代的文脈、思想的影響をどうしてそれを選ぶこととなったのか、選ばれなかった文脈や扱われなかったフンボルトの重要文献がなぜ選ばれないものとして妥当とされるのかということ学術的に示すことがこうした記述様式の反省として求められるのであり、問題史に残された「盲目的な曇り」を晴らすための一次元異なったメタ視点の保持が求められるのである。

こうした一種の態度論的な帰結がベルマンらによって提案されていたが、同論文から得られるより一歩遂行的な規準として挙げられる方法論的規定は、「問題史と文脈分析が互いに生産的な対話を行う」ように組み合わせることである (ebd.)。二つのアプローチが

従来のように相互に一あるいはむしろ一方的に一排斥し合うのではなく、(どちらも同じ盲目的な曇りとレトリックの中にあることを認めたくえて) 生産的な対話関係において、今日的問から過去のテキストへ、そしてまた今日へ戻るといった往還運動を問題史的アプローチが形式的に主導し、文脈分析がこうした並行移動の中で提供する。すなわち扱われる歴史的对象の文脈をどのように扱うのかについて、「与えられたあらゆるテキストに関してその意味を規定するところの宗教的、政治的、経済的要因などの文脈」を、「このテキストを理解する試みのための「究極的な枠組み」(Skinner 1969, p. 3) に準じ、テキストの文脈を破壊しないようなテキストの選択と配列のストラテジーを立てよという要求である。文脈分析論がとりわけ注力するのは、使用概念の時代錯誤(anachronism)や対象人物の非一貫性という二つの「神話」の排斥、すなわち記述上のタブーである。問題史も特に犯しやすいこうした二つを文脈分析がそうした恣意的選定に歯止めをかける。しかし、文脈分析においても解釈者がなぜその文脈を選ぶかについての判断が隠蔽される。無限の文脈が連なっていて、全てのフンボルトのテキストを集めても、決してフンボルトの活動や著作の文脈が捉え尽くされることはあり得ない中で、ゆえに研究の対象として設定され、記述された時点ですでに何かしらの文脈が選定されているとみられるべきである。問題史が用意した今日的問いと解釈者の関心が明示されることで、その関心と符合し生産的な過去との差異経験ある対話が生まれるよう、問題史的な往還作用を参照する。このようにして現在と過去の往還の省察を通して、歴史記述は、実証と教育学の体系という二項をどちらも犠牲にすることなく保てるのではないかというのである。

Ⅲ. 考察—教育学的な歴史記述する教授学史はいかに可能か

教育学上の古典的人物の古典的思想を扱うときにわきあがる「不満」や「いらだち」が込められた問いかけが聞こえてくる。片方からは、古典的人物の、無数に言及されてきた有名な文献をいつも通り引用して、時代的差異を無反省に現代的な示唆やレリバンスを易々しく語る意義論文を目指すのか、と詰問され、もう片方からは、これまで知られていなかった史資料とともに実証的に何かを明らかにすることはわかったが「それで(今の教育学に何の意味があるのか)?」と一言だけで問われる。前者は、歴史学のディシプリンに精通する実証志向の立場から、後者は教育学のディシ

プリンの体系志向の立場から往々にしてかけられる問いかけである。教育学全体の中で教育史と教育思想史の間での離別がますます進む今日、そのはざまでもより実際の・現代的思考が問われる教授学研究—教育方法学とカリキュラム論—では、歴史的研究の発展と歴史研究が産出する「知」に対する方法論的省察の深化は、教育史や教育思想史にもまして重要であるにもかかわらず、必ずしも検討が積み重ねられていない現状があるように思われる。本稿はこうした問題意識に立ち、ドイツの教育学説史の検討を一つの例に挙げることで、ドイツ教育学もまた多くの研究アプローチの中でこうした困難を克服してくる100年間であったこと、その過程の中で作用史、社会史、問題史、文脈分析といった歴史研究の方法論的省察があったことを浮かび上がらせ、過去の文脈と現在の関心、テキストとコンテキストの関係といった方法論的省察上の主要な論点を抽出した。ベルマンらの論考を主に下敷きとしながら、現時点での到達点は、解釈者の問いと関心から過去のテキストへと思考を並行させる問題史と、潜りこんだ歴史対象の再構成に際してテキストの「意味」が発見されるべき文脈に光を当てる文脈分析論の「生産的な対話」を目指すことに措定された。

本稿の検討が取りこぼした、歴史的アプローチ上の諸重要なメルクマールは数知れない。そもそも本研究が触れたのが教育思想史に傾いており、社会史の概念を大幅に縮減させていたことや、歴史学研究において歴史記述を「物語性」へと収めてしまう考え方のアポリアがどのように議論されているのかといった、本研究が教授学における歴史研究のために知見を借りようとしている対象フィールドのマッピングそのものがおろそかなままである。こうした部分のさらなる検討をさらに広げていくことは、いまだ問題関心の端緒を綴ることしかできていない本稿の先に大きく広がっている(注4)。さらには、そもそも、実践的思考の強い両学問において、歴史的考察そのものが非常に周縁的な作業であることは明瞭であり、こうした学術的水準を上げること自体が無意味のように受け止められることもあるだろうし、実際筆者は寒い応答しかこの領域内では受け止めてこなかった。ただ、このような非常に周縁的なものであれ、こうした問いが、「一度分裂した教育学的教育史と歴史学的教育史が、相互に高め合う形で出会いなおす場を創り出すことができれば、それは今後の教育学における教育学における教育史研究のひとつの可能性になるかもしれない」(岩下2019, 79頁)と、教育史と教育思想史のどちらもが共有する願いであることに鑑みて、この試み自体は決して空虚なものではないものと考えて。その意味で、本

稿の意義は、教授学研究における歴史の再構成のための方法論を主眼としつつ、この領域における学術的営みがどんな水準や形態のものであるかへの省察を提起するものとしてとらえられるのではないか。そうすることで、教育史や教育思想など、教授学研究がこれまで多くよって立つ隣接領域との交通をより可能とするようなことも、さらに遠い射程として含み置いておきたい。

なお、こうした過去と現在の往還ということで想起されるべきは、筆者の思うところ、どう見てもガダマーである。「われわれは伝承されたものがその答えとなるような問いを再構成しようとする。しかし、この再構成は、それとともに指示されている歴史学的地平を問いによって超えてでなければ、まったく不可能であろう。テキストが答えとなる問いの再考性そのものが問うということである。こうして問いながら、われわれは伝承から投げかけられた問いへの答えを探し求めている」(ガダマー2008, 577頁)。ガダマーによって提示される解釈学的な歴史探究の教育学への応用が、過去と現在、問う我々と問われるテキストという関係をむしろ問われる我々と問うテキストへと組みなおし、歴史上のテキスト、作品、痕跡などを調べるこの意味を見定めることに有用かもしれない。

IV. 注

- 1 日本の教育方法学の中で思想史研究を明示的に掲げるものに河合章(1982)の「教育方法思想史」があるが、同書において教育方法の思想の扱いについての省察はなされていない。むしろ「日本国憲法、教育基本法を貫く基本理念」に現れる「平和的、民主的、文化的な人間」を「前提とすべき社会=人間観」と措定し、そうした人間像を前提にした「教育目的の自覚」と「教育活動の総体」を「教育方法」と捉え、ほか労働と発達に関する「エンゲルスの古典的命題」などの補足三点を含めて分析の視点としている(3-7頁)。フランス革命からソビエト革命までを日本国憲法とエンゲルスを視点に跳躍するその史的作法からは、時代文脈の差異や歴史的方法論の処理を読み取ることは難しく、本論の問題関心に応答する知見は得られなかった。
- 2 教授学における史的研究として、熊井(2017)が教授学説史という史的方法論で学級という存在のあり方をめぐる時代ごとの教授学的言説を捉え、こうした言説の歴史的遷移連続と断絶についての検討を展開した研究が新しく、教授学説の連続と断絶に関する新しい知見を得ることができる。ただ、同書における方法論的処理については多く紙幅が割かれ

ておらず、「学説史」は doxography なのか doctorinal history なのか、その意味するところは過去の学説をなるべく客観的に時代順に追うことで高い史料考証をはかるものとしての学説史なのか、学説の体系的意味連関の連続と断絶あるいは過去の学説間に種々の軽重をつけながら学説の変転に意味付与を施すようなものとしての学説史なのか、あるいはこれとは異なるとどのような形で歴史のテキストを処理することが学説史研究たるにふさわしいのか、なかでも、本稿が特に関心を寄せる、過去のテキストと現在の教育学への示唆という二つの時点の関係づけ、現代的にレリバントな問題と過去のテキストの往還関係については、同書には直接の問題関心の視野には入れられていない模様である。

- 3 ベンナーの問題史のアプローチには、いたるところに作用史と差異化しきれない部分が残っているように見える。ガダマーは「作用史の力は、それが承認されるかどうかにかかわらず左右されない。このことはまさに、有限な人間の意識に対する歴史の力であって、方法信仰によって自己の歴史性を否認している場合にも、作用史の力は依然として働いている」(ガダマー2008, 472頁)と述べ、われわれは今日の状況から逃れることはできないこと、歴史を何かしらの方法で解釈する時、その「解釈的状況」—今日の解釈者の生きられる「地平」—から出発するものであることを強調した。そしてそこから、作用史は、過去の地平との融合を目指すこととなる。「解釈学的な行為には、現在の地平から区別される歴史的地平を思い描く仕事が必要に含まれる。歴史意識は自分自身の他者性を意識し、そこから、伝承の地平を自分自身の地平から際立たせるのである。しかし他方、われわれが示そうとしているように、[中略]互いに際立てたものをすぐさまふたたび結びつけ、そうして獲得した単一の歴史的な地平のなかで、自分自身との出会いを仲介する」(同上, 480頁)。こう見ると、ベンナーの問題史も、現在と過去の二つの地平を単一のものとする、むしろそもそも二つの地平はつながっているものと捉えているようなものである。
- 4 筆者はこうした検討を研究会の中で準備し、古典的な歴史的方法論と感情史や人新世のような新規的なアプローチなどに目を向けて進めている。こうした新しいアプローチでは「感情」という語を「メタ概念」に据えて、「感情」という語を大きく飛び越えた古代から現代までを包括的にとらえることが企図されている。これを見ると、教育史に刺激されて現在と過去の接続に慎重になっている本稿がか

えって馬鹿馬鹿しく見える。こうした本稿の到達点への省察が行き着くのは、結局のところ歴史学自体における自己理解がどうなっているのかということこそまで視野が広がってくる。

V. 参考文献

- 浅沼茂・中野和光・岡崎勝・山本哲士・長尾彰夫・佐藤学編著 (1995) 『ポストモダンとカリキュラム』 C.S.L. 学習評価研究所。
- 石井英真 (2019) 「教育方法学—「教育の学習化」を問い直し教育的価値の探究へ」 下司晶ほか編『教育学年報11教育研究の新篇章』世織書房, 109-140頁。
- 岩下誠 (2019) 「西洋教育史」 下司晶ほか編『教育研究の新篇章』世織書房, 61-86頁。
- 岩下誠, 下司晶ほか (2019) 「座談会=教育〇〇学は親学問との関係をどう取り結ぶべきか—西洋教育史をめぐって—」 下司晶ほか編『教育学年報11教育研究の新篇章 (ニューチャプター)』世織書房。
- 牛田伸一 (2010) 『「教育的教授」論における学校批判と学校構想に関する研究—「教授学的学校論研究」の「序説」に代えて—』協同出版。
- 白井嘉一監修 (2013) 『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』三恵社。
- 河合章 (1982) 『教育方法思想史』青木書店。
- 木村博一 (2006) 『日本社会化の成立理念とカリキュラム構造』風間書房。
- 下司晶 (2016) 『教育思想のポストモダン』勁草書房。
- 下司晶 (2019) 「教育哲学—批判の後に何が来るのか?」 下司晶ほか編『教育研究の新篇章』世織書房, 7-35頁。
- 佐藤正夫 (1971) 『近代教育課程の成立』福村出版。
- 佐藤学 (1992) 「「パンドラの箱」を開く = 「授業研究」批判」 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 63-88頁。
- 豊田久亀 (1988) 『明治期発問論の研究』ミネルヴァ書房。
- 鳥光美緒子 (2021) 「ケンブリッジ学派と教育思想史研究」教育思想史学会第31回大会シンポジウム「応答する教育思想史」2021年9月11日。
- 原聰介・宮寺晃夫・森田尚人・今井康雄編 (1999) 『近代教育思想を読みなおす』新曜社。
- 富士原紀絵 (2014) 「歴史的アプローチ」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, 70-73頁。
- 富士原紀絵 (2018) 「教育方法学における歴史研究の動向」日本教育方法学会編『教育方法47教育実践の継承と教育方法学の課題』図書文化, 138-149頁。
- 富士原紀絵 (2019) 「カリキュラムの歴史研究」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版, 284-291頁。
- 宮本勇一 (2017) 「PISA 後ドイツのカリキュラム改革におけるフンボルト受容に関する研究」広島大学大学院教育学研究科編『広島大学大学院教育学研究科紀要』第66巻106-116頁 DOI: <https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/ja/00044812>
- 森田尚人・森田伸子編著 (2013) 『教育思想で読む現代教育』勁草書房, 37-55頁。
- 森田尚人・森田伸子・今井康雄編著 (2017) 『教育と政治/戦後教育史を読みなおす』勁草書房。
- Asch, M. (1999) *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Berlin: Böhlaus.
- Benner, D. (³2003: 1990) *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim: Juventa.
- Bellmann, J. & Ehrenspeck, Y. (2006). Historisch/systematisch - Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie, *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 245-264.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts*. Beltz.
- Paetschek, S. (2001) *Die permanente Erfindung einer Tradition: Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimar Republik*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Ricouer, P. (2002) *Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit*. Münster: Lit.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8(1), 3-53. <http://www.jstor.com/stable/2504188>
- Spranger, E. (³1965:1910) *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Tenorth, H.-E. (1992) *Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalyse?* In: Paschen, H. & Wigger, L. (Hrsg.) *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2018) *Wilhelm von Humboldt: Bildungspolitik und Universitätsreform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tröhler, D. (2006) *Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historische Kontext*. Bad Heilbrunn.

付記：本研究は、JSPS 科研費 JP21K13524の助成を受けたものである。