

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	〔翻訳〕 歴史的／体系的—教育史学における方法論争へのコメント タール. ヨハネス・ベルマン、イヴォンヌ・エーレンシュペック (著)
Author(s)	宮本, 勇一; 安藤, 和久; 金原, 遼
Citation	教育科学 , 33 : 37 - 77
Issue Date	2022-03-01
DOI	
Self DOI	10.15027/52212
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052212
Right	(c) 広島大学大学院人間社会科学研究科教育学教室
Relation	



〔翻訳〕 歴史的／体系的―教育史学における方法論争へのコメンタール

ヨハネス・ベルマン、イヴォンヌ・エーレンシュペック（著）
宮本勇一、安藤和久、金原 遼（訳解）

本文^[1]

歴史的／体系的という伝統的な区別は、今日の教育史上の方法論争においても、いまだに相互に排除し合う立場として扱われることがまればではない。というのは、歴史的な立場をとる人は、歴史を超えた体系的な妥当性要求というものを、ましては今日のなものに関連させる応用関心というものをおよそ受け入れることはできないであろうし、逆に体系的な立場をとる人は、こうした関心を自己矛盾なく歴史化させるといえることができないだろう。我々を主導する疑問というのは、この二律背反の中でしばしば互いに排除し合っているものがたしかに見えなくなってきたものである、この二律背反が解消されうるものではないということである。史的アプローチのプロセスの〔を作動させる力学的な〕要因 (Moment) としての「体系的なもの」を取り出して排除し、「応用」だとして非難する試みは失敗するといわねばならない。

この命題を説得的なものとするために、我々が歴史研究の「体系的要因」というときに何を理解しているのかについて検討しなければならない。体系的要因は、現象から歴史 (物語・Geschichte) をつくり秩序を生み出そうとする作業 (Ordnungsarbeit) といえる (vgl. Simmel 1916/1993, S. 60)。この作業が目指しているのは連続性というモードでの事実の記述であるが、しかしながら諸事実そのものがこの歴史の連続性の説得力に対する十分な配慮を保っていないとみなされている。そのため、歴史はフィクションにはならずとも、不可避免的にレトリカルなモメントを含有することとなる。これはたしかに必然的に諸事実に関連づけられてはいるが、しかしその諸事実を指し示すことだけではこの歴史的記述の説得力の必要条件にしかなくない。歴史は諸事実間の移行を生み出し、その説得力を保つべく歴史は常にこの移行を成し遂げなければならないのである。

「教育史学における「体系的要因」はもちろんこうした意味で理解されることはまれであった。このことは何も教育史学だけに限った話ではない。体系的作業における「レトリカル」な観点という、これまで見過ごされてきたところ

に注目することは、おそらく一般教育学の中で支配的だった体系的なものの理解と関連しており、まさにそこでこそ記述要因が十分着目されてこなかったのである。このことは、やはり解釈学的・原理論的に強調されてきた一般教育学の伝統にあてはまる。

解釈学的伝統においていわゆる体系化する整理作業は、歴史の中にすでに存在しているものの「埋もれたままとなっている体系」(Weniger 1953, S. 51)を後から単に拾い読み、意識化することだとはじめは理解されてきた。特有の歴史―体系的作業は、歴史的にすでに潜在的に現実化されてきた範例的諸秩序の反復を超えることを要求するものではない。しかしそれゆえにその作業は、歴史的パースペクティヴの中で教育現実から一つ概念を作ろうと試みる際に関与してくる創造的超越の要因を否定することとなる。

解釈学的アプローチとは反対に、原理論を強調した体系的なものの理解では総じて後からの理解だけでなく、客体領域自体への対象構成的な関与をより強く表現しようとする (vgl. Ruhlhoff 1986, S. 99ff)。それゆえ、構築的機能が、体系化する作業にはその作業の最初の段階から考慮に入れられていることとなる。しかし同時に、このような体系的作業は、「解釈者の構築が入り込むために」根拠づけと規範の問題に一方的に方向づけられることとなってしまふ。

ここでも、妥当性要求の原理論的省察が、記述過程上のレトリカルな要素―それはここでは合意(他者も納得のいく記述)を目指す公的努力というレトリカルな要素―に依拠していることが同様に等閑視されたままとなっている。理性への回帰は「単なるレトリック」ではないが、しかしそれが可能な限り理性的な存在としての他者との合意を目指す限りにおいて、この回帰はレトリックなしには成立しえない。根拠づけの討議は明示的あるいは暗示的に常に宣言的構造 (appellative Struktur) を有しているのである。

さて、そこで我々は、こうしたレトリカルな構造と記述要因へと再帰することを体系的作業の構成要素として考察することを提案したい。歴史記述がレトリカルな構造と記述要因に依拠していることが示されるのであれば、研究上での歴史的・体系的操作の構成的関連を示すことができるだろう。こうした我々の視点から歴史的・体系的関連を、

教育史学を事例にはつきりと浮かび上がらせられるだろう。我々の命題は、教育史学の中心に発生的 (genetisch) 過程の再構成を据えることである。この対象の「発生的」構造は教育史学における論証論理 (Argumentationslogik) に対する帰結を有する。

教育史学における対象構成と論証論理の関連という想定から出発して我々はまず文脈分析的な自己理解の今日的アプローチを扱い、そこから現在の方法論争の中でより強く批判されてきている問題史のアプローチに着目する。この検討を通して示そうと試みているのは、文脈分析と問題史のどちらもがこれまでみずからの史的作業の記述要因に対する感覚 (Sensorium für die Darstellungsmomente) を形成することを断念していることである。第三節では、文脈分析と問題史の代わりになりうる新しい研究方法のアプローチが紹介されるわけではなく、そのかわりにこれまで両アプローチで十分に検討されてこなかった可能性について検討する。それはすなわち、どのような系譜であれ、教育史学の営みを記述 (Darstellung) と記述の省察 (Darstellungsreflexion) として理解するという可能性を検討しようというものである。こうした試みが、研究上の歴史的・体系的操作の関係規定に対してどんな意味を持つかについて考察する。

1. 文脈分析

教育史学における最近の方法論争の焦点がいわゆる文脈分析である。このアプローチを触発したのがとりわけ「ケンブリッジ学派」であり、思想史研究の新しい方法論的スタンダードを打ち立てたとされる (vgl. Helmhuth/Ehrenstein 2001)。教育史学では、「一直線の聖人伝的歴史記述に対するオルタナティブ」として思想の文脈化があたりまちで触発され、教育的にレリバントな定型主題 (Topoi) と言説 (Diskurse) に応用されてくる (vgl. Tröhler 2001, S. 26)。

「本は文脈を有す」(Prondczynsky 2000, S. 70)。解釈学の根本原則を想起すれば、なによりもまずテキストに内在する語り方(Lektüren)に我々の目が向くことになるだろう。アルフレッド・ランゲヴァントによれば、「内在的解釈」こそ、まさしく規範性を背負いこんでいるテキストとの「空想上の同時代性(virtuellen Zeitgenossenschaft)」という幻想の源泉となっており、やがて「見かけ上の帰結として、思念されたテキストの意味の応用(Applikation)へ」と流れ着くに至る(Langewand 1999, S. 506)という。それゆえ、応用解釈学は、そのもともとも際立つメルクマールとして、作品の内在性に即する解釈に縛りつけられているのである。

文脈分析で要求されている特質を議論する前に、作品の内在性と文脈分析という二元論的関連の解釈学的根本問題について、想起しておくべきだろう。「テキストと文脈(コンテキスト)」という、理解することのひとままとまりは、関係的(relational)概念をもって作動する。すでにこの基礎づけに関して気になるのは、テキスト―文脈―分析といふことが有意義な形で扱われえず、文脈―分析となってしまうのはどうしてか、ということであろう。

あるテキストの文脈に数え上げられるものにはそもそもながあるだろうか。このことで思いつくのは、文脈分析的実践と方法論の中でこの問いが様々な答えられてきたということである。説明に即した文脈分析的考察がなされる際は、そのほとんどがテキストの成立文脈に向かう。そこでふつう考えられているのは、このテキストが書かれた言説的文脈である(vgl. Tröhler 2001, S. 31)。中心的問いは「いかにしてこのようなテキストになるに至ったのか」となる(Langewand 1999, S. 518)。

しかしながら、あるテキストの「文脈」として方法論的に議論されているのは、これだけに限らないようである。それは文脈を構成する様々な側面へと差異分化されている。だから成立文脈の他にも例えば受容文脈や影響文脈なども取り上げられたりする(vgl. Prondczynsky 2000, S. 70)。さらにはテキストに先行するその著者の「受容関連(Rezeptionszusammenhang)」(ebd., S. 74)も文脈に数え入れられる。このとき、この受容関連は、場合によっては、テキストにも影響を与え、さらにはもっといえば―テキストの読み手側の前理解という意味での―テキストの受容に

も影響を与える。最後に、「作品関連 (Werkzusammenhang)」(ebd. S. 71) すなわち著者のほかの著作物といったものも、あるテキストの文脈に数え入れられる。

このように次々に足されていく多次元的な文脈概念は、¹⁷⁾で「差異を開く (differenzschließen)」意味を分析の中で得ることとなる。A. ランゲヴァント (Langewand 1999, S. 511ff.) は、これを四つの次元で検討した。それにより「客観的」な前史 (例えばとある慣用語) と自己構成的な過去との差異や、歴史上のテキストの意味と影響史との間の差異が生み出されるのである。

プログラムの・方法論の水準では、テキスト関連と文脈関連の方法はお互いに関連づけられているということはおそらく自明の事であろう。テキスト関連の展開分析は、例えば文脈関連の布置研究に関連づけられる (vgl. ebd.)。示唆された差異の分析から認識を得ることの本質は、言説上の可能性地平の枠組みのなかで、具体的なテキストが「戦略的選択」の成果として明らかにされる¹⁸⁾にあるのである (vgl. Foucault 1973, S. 99; Bellmann 2001, S. 17f.)。

とはいえ文脈分析は、まだ何か単なる差異の意識 (Differenzbewusstsein) 以外のものに関連している。歴史上のテキストの意味と作用史 (今日的関心) の間に差異があることにだれが異議を唱えようするだろうか。本稿が抱いている疑念はむしろ、文脈分析が—もしプログラムの・方法論の水準でなければ、その遂行上の連関において (理論上の話ではなく実際上の話において)—ここで考えられている差異をある一面性で解釈してしまっているのではないか、そしてさらに成立史においてはテキストをとともよく読み開いてくれるような文脈の次元 (「選ぶこと」が重要な点) だというような前提のもとで出発してしまっているのではないかということである。応用解学的なテキストへのかわり方は、ふつうこうした作用史を経てなされる (vgl. Langewand 1999, S. 512) 一方で、文脈分析は「現在の」なことからへの応用関心をまさに成立史的な文脈への指摘によって反抗しているのである。それゆえに単に歴史上のテキストの意味と作用史の差異の生成がもはや重要なものではなくて、むしろあるテキストが我々に対する同時代性を本

当に有しているかについて、このテキストの歴史的同時代性への参照を通して疑問に付すことが「文脈分析にとって」重要なのである。つまり、我々は「あるテキストが回答となっていた問いと、あるテキストがかつて回答となりその後回答であり続けてきた問いの間」を区別する (Langewand 1999, S. 507) ことを学ぶべきであるばかりでなく、ある歴史的テキストから得られた体系的成果は、我々がその成立文脈を「あえて、あるいは知らず知らずのうちにはぐらかす」(ibid., S. 508) ときのみ得られるというをよくわきまえておかねばならない。「と、文脈分析は訴える」。文脈化を重んじる歴史化はこうして単なる解釈学上の差異に意識を集中させるばかりでなく、むしろ「応用解釈・作史的関心の」脱正当化の戦略となるのである。特定の成立史の指摘が、今日的应用関連が「恣意的解釈」(ibid., S. 510) かのよう映ることに寄与している。この戦略はきつと悪意をもってなされたものではないだろうし、「こうした作用史への批判でもって」文脈分析もその歴史記述の語り方の説得力を生み出さねばならないということが、別に免除されるわけでもないし、隠してやり過ぎそうとしているわけでもないだろう。この説得力が、単なる文脈の所与性によってではなかなか保証されるわけではないからである。

あるテキストの「文脈」とはどういうことかが「文脈分析において」拡大解釈されているということが認識されたのであれば、次の事はつきりするだろう。すなわちあるテキストの前史と現在ばかりでなく、そのテキスト成立後の歴史をも、つまりおそらくテキスト以外のテキストに関連するものすべてが「文脈」となってしまうのである。この普遍化された文脈自体を「テキスト」として理解し、文脈としてここで問題にされている一つ一つのテキスト自体の背景にさらなる無限のテキストが広がっているということを前提にすることで、やがて明らかになるのは、文脈分析は全くもって限定づけることのできない大きさのものを扱わねばならないということである (vgl. Fohmann 1997, S. 208)。文脈が機能的かつ合理的な「解釈者にとって都合の良い」解釈の道具立てとしてではなく、むしろ本質論的に常に先に確立されているものとして理解されている限りににおいて、分析はこの固い地盤に到達することを意味することとなるのである。

文脈の非有限性はなによりもまず文脈分析の実践に対してある程度の記述上の問題をきたすことになる。プログラムの拡大の前にすれば誰もがみな、文脈分析的な語り方が考えうるすべての文脈の諸次元を考慮し、その語りの中で改めて問題化される多数的・多層的に積み重ねられた諸文脈を考慮することがそもそも可能なかどうか、という問題につきあたらざるを得ないからである。おそらく文脈分析の語り方は、どれもみな実際にはこのプログラムの裏に隠れて見えないままである。こうした考察は *reductio ad absurdum* 「背理法・愚なる選択から逸れること」としては理解されてはならない。しかしこの考察は、史的作業において問われるテキストと文脈の関連が、レリバントなコンテキストとして明示的ないし暗示的に選択し、重みづけることなしではやっていけないということの証左ともなっている。思想史家の J. P. ディギンズはこのことについて、あらゆる文脈の構築 (Konstruktion) にとって選択するという要因は本来的なものであり、操作された方法であるテキストないしアイディアの周囲を規定するということは不可能であるということを指摘している (vgl. Diggins 1984, S. 153)。このジレンマは、文脈分析を代表する人物らによって、ある特定の文脈は唯一のレリバントなものとして加工されるかあるいはテキストの「客観的」前史 (Langewand 1999, S. 511) などを騙るなどしてうやむやにごまかされることが決して少なくない。このように述べることで、ある特定の文脈の構成が、常に、発見法的あるいは意味発見 (bedeutungserforschend) 的機能によるある特定の解釈仮説の定立なのだということがいつもごまかされ「客観的なものと詐称され」てしまっている。このことは文脈分析の論証構造からも読み取れる。すなわち、文脈分析の論証構造は、文脈「全体」をおおざっぱに配慮することではなく、むしろ特定の、これまでひどく忘れられてきた文脈への配慮をなによりも大事にしなくてはならないと喧伝するのである。

だからたとえば「ルソーの思想における卓越した共和主義的背景」を示すことで、まさに同じやり方でルソーの理解を、現代的な子どもらしさの概念の歴史文脈で否定しようとしたのである (vgl. Tröhler 2001, S. 32)。あるいは近代教育学のパラダイムが、一七世紀の特定の神学的・法学的言説の文脈の中で発展してきたのだということを示すこ

とで、近代教育科学とその学問的秩序が一八〇〇年ごろのカント主義の周辺で初めて成立したのだと語るような今日の見解を排斥しようとしたのである (vgl. Osterwalder 1995)。あるいはデューイにとつての「プラグマティズム」の言説文脈の突出した意義を指摘することで、デューイの教育学においてよく知られている見解とは違って、「二〇世紀初頭の改革教育学の多くのバリエーションの一つ」というようには単純に扱うことができないということを明らかにしようとしたのである (vgl. Oelkers 2000, S. 282)。

こうした解釈の内容上の正当性をここで議論する気は一切ない。これでもって問いたいのは、そのつど棄却されていく読み方は、ここで主張されているように、「脱文脈化した」解釈だとして簡単に片づけてよいのだろうかということである。時にここで問題になっているのは、単純明快、あるテキストの理解のためにレリバントとみなされたただ単に別の文脈ということではないだろうか。「脱文脈化された歴史記述」という批判 (Tröhler 2001, S. 26) は、(それがその文脈をも考慮に入れている限り) 競合する解釈群を歪曲するばかりでない。むしろそれは間接的にテキストと「このテキストの」文脈の間の関連性の樹立に本質的に内在する解釈学的過程を見えなくさせているのである。解釈学的過程という、ある関連性の内に何かを据えること (In-Beziehung-Setzen) は、恣意的なものでもなければ、まして文脈をその単なる存在ゆえに抑圧するものでもない。今日的論争における応用の概念が、すでにそこまで極論的に場を支配していない限りにおいては、文脈分析は特定の文脈をテキストの解釈へと「応用している」ということができるであろう。それゆえ文脈分析がどれくらい解釈学的なやり方と異なるのかについては結局よくわからないままなのである。¹⁾

ところが、示唆されている原則上の文脈の非有限性は、レリバントなものともみなされた文脈が強調されることで限定されるばかりではない。それはまた分析をどこかしらの場所で中断すること (Abbruch) によってでも限定されるのである。それゆえ文脈分析は探偵小説の「物語構造」を有していることも少なくない。つまり、こうした物語構造の中で、一連の証拠の積み重ねの上手な再構成にしたがって文脈をつくりだす痕跡探しが仕上げられる。そうやって、

時に複雑にもなる有限の結び目をつなぎ合わせた影響の流れは、後からのみ語られうるのである。たとえば「ポートルワイヤル修道院の心の神学に対する影響と、そこから心の神学のルソーと見かけだけ唯一無二の消極教育への影響」が再構成されるといわれる (Oelkers 1999, S. 480)。しかしどんな根拠でこのポートルワイヤル修道院によってそれまでの痕跡探しが中断されてよいと支持されるのだろうか。文脈分析の方法論的自己理解には、こうした問いに対する回答がほとんど現れることがない。いやより正確に言えば、文脈分析の実践は、「なぜこの文脈を選んだのかということに関する疑問に対して」議論可能な形にすることのないまま「応答」してしまうことが多々あるということである。ここで推測されるのは、原則上非有限な諸影響を、ある特定の箇所に「帰責 (Zurechnung)」するとき、そこでは、「事例」の説明をここまでで暫定的に閉じようということも可能なのではないか、というむしろ喜ばしい副作用が入り込みうるということである。これまで高く評価されてきた「古典的人物」の恥さらしの文脈が発見されたり (モンテッソーリ)、あるいは尊敬に値する理論史的な系譜が「既知の未知」にたいして敷かれたりする (デュレイ) といったことがなされることになるのである。だがもしかすると理論政治的・学問政治的動機が文脈分析研究においてはそれが想定されている以上により大きな役割を担っているともいえる。こうした歴史的テキストへの「現在の」関心は、理解の可能性の条件となるばかりでなく、帰責するという文脈分析固有の説明目標に至るための文脈分析の方法を主導するのである。

あるテキストを特定の文脈に「帰着させる (Rückführung)」ことは、まさに「諸影響」の決定論的な作用想定によってしばしば作動することがある。再構成の作業はこれによって不可避免的に「ある著者のテキストは当時の時代文脈に還元できるとするような」「還元主義的」特徴を帯びることとなる (vgl. Diggins 1984, S. 153)。還元主義的問題は文脈分析の方法論的論議においては徹底的に洞察されてきたことである (vgl. Tröhler 2001, S. 29ff)。歴史的アクターは純粹にその文脈に囚われた存在なのか。歴史的パラダイムと知の総体 (Episteme) が我々の思考を決定するのか。歴史的に新しいものはどのようにして機能するのか、というように。

「文脈分析が目指している」オルタナティブな布置関係の地平の中での論証過程の分析は、たしかに、いままさにここで問題となっている論証の展開過程の偶発性についてしっかりと意識しようとしている。しかしこれはつねにある閉じられた歴史的地平の中での選択を問題にするばかりである。「だから展開史は、論証の布置関係へと「作品」を溶け込ませていってしまう。当時だからこそ存在させて、把握されうるような、あるいはそのまま今日まで考えられもしなかったような論証の布置関係へと」(Langewand 1993a, S. 58)。このようになされる文脈分析が創造的な超越と飛躍の瞬間を経ないなどといえるだろうか。

異なる語り方の対立に關しての興味深い指摘を、シュライアマハーに見出すことができる。彼は文法的、解釈的 (*grammatisch*) と心理的、解釈 (*psychologisch*) とを区別した。文法的解釈はある出来事を、生の形式 (*Lebensform*) の構造の文脈において再構成する。心理的解釈はある出来事を、受容的―自発的主体の思考の歴史における個人的言表として―これがまた所与の秩序からの「跳躍」(Schleiermacher 1838/1977, S. 202) を可能とする―理解しようとする。K. モレンハウアー (Mollenhauer 1985) はこのことに注目して、教育学的解釈学がいかにかこうした跳躍と移行を開くことに依存してきたかということを明らかにしてきた。

文脈分析は、それが還元主義的な遂行に陥らないようにするためには、ここままで示唆されてきた異なる語り方の弁証法を方法的に考慮しなければならない。これはまちがいに文脈分析を批判的―省察的に転換するための前提となるだろう。問われるべきはまず、教育学的な歴史記述の方法的装置 (*Instrumentarien*) は、歴史的テキストの中で生み出された移行、生産された妥当性、示唆される見解に対する感覚をどのくらい有しているのか、というように一般的にはなるだろう。そして批判的―省察的に言い換えてみると、教育学的な歴史記述は、その記述固有の論証の中で生まれた移行、妥当性、見解に対する感覚をどれくらい有しているのか、ということになるだろう。同時にこれは権力 (Macht) と論証の関連ということにもつながるだろうが、これは開かれたままにされていなければならない。

さて、我々の印象はいまや文脈分析と応用解釈学の対置づけは、権力と論証の関連を明らかにするよりは、むしろ

うやむやにさせることのほうがふさわしいことである。とりわけ教育学のための応用と科学のための分析という区分 (vgl. Langewand 1999, S. 507) によつては、この関連性を歴史研究の問題とその方法の問題として議論することをできなくさせてしまう。避けることのできないレトリックという性質とそれによる科学的論証の権力形成がこうして覆い隠されてしまうことで、専門公共性のフォーラム内での論証の力がいやまして見通しがきかなくなつたまま妥当性を得ることになる。教育史学のこうした力にたいする批判的―省察的交渉は、もちろん方法的装置の発達を前提にしているだろうし、この装置は対象の中にも固有な作業の中にも、記述の要因すなわち体系的作業の道筋が埋め込まれているのである。

こうした観点のもとで専門的―科学的な歴史の中で積み重ねられてきた知の形式の区別をもより正確に検証することができよう。「実践省察 (Praxisreflexion)」、哲学、観察」(Tenorth 1999, S. 433)³における教育学的な知の形式の区別においてもなお、しばしば自身の体系的作業に対する感覚を欠いているように思われる。強調されているのは、ここでの独特な区別が、「歴史的に見ればとても自然のことであるし、あるいは後付けで構成されたようなものでもない」(ebd., S. 434) ということであり、むしろこの区別はすでに歴史的リソースの中自体に追跡可能なものだということである。だが解釈学的な恣意性と厳密な分析という二元論は史的作業とは何かを理解するのにそこまで役立たないのではないか、というような反対意見は、このテノルトの区別に対してはそう簡単に投げかけられるものではないだろう。実践省察、哲学、観察という歴史研究の知の形式の区別が、やはりたしかに素材に対する非常に驚くべき新しい知見を開き、その限りで妥当で有意味な発見として自らを証明するのであるから、すでにこの時点で単に純粹な恣意性「だけ」が問題だというようには言えない。ところが他方で厳密な分析「だけ」が問題だというようにも言えない。どんな「分析による」発見においても、カテゴリーの切り取りのなかにすでに構築性 (Konstruktivität) の要因が内在しているからであり、この構築性の要因は隠蔽されることも委譲 (delegiert) されることもできないものだからである。いや、ここで隠蔽されるとしたら、それはひとが自分で自分に「距離を取る観察者の立場」(Tenorth 2003, S.

80) を割り当てたときである。委譲されるとしたらひとりがそれをその特定の「レトリック」のメルクマールとしての観察以外の知の形式にあてがおうとしたときである。

ここで投入されているレトリック概念が、例外なく(ほとんどがネガティブな意味での)よそからのレットル張り(Fremdeketterung)に寄与している。レトリックは明らかに歴史研究の対象のメルクマールとしてみなされるべきであって、歴史記述のうちでもなにか特別な記述形式のメルクマールとしてではない。テノルトがレトリックを三つのうち二つの知の形式、いわゆる実践省察と哲学のなかでのみとしたのは不思議で仕方がない。これに対して「実証—実験的、観察記述的デイシプリン」としての教育学(Tenorth 1999, S. 433)には、レトリックを伴わずに構成される知の形式が割り当てられている。このことは、固有の観察—記述的分析が、見事なまでに極論的な装いを見せているだけに「観察には一切の構築性がさしはさまれないとするテノルトの主張は」よりいっそう不思議なことである。

教育学の歴史記述によって暴かれる「レトリック」の陰に、いつも言葉たくみな説得術で丸め込まれる、そしてもはや制限なく過剰となっていく要求が常に隠れている、という印象がたしかに「テノルトのいうように」ぬぐえない。だから「子どものためというレトリック(Kinderswohl-Rhetorik)」を有する専門家は、家族領域への介入や教育への要求を、「子どもの真の権利を代表するなどというその場しのぎの口実で」基礎づけようと試みるのである(ebd., S. 442)。あるいは教育制度の教育的なテーマ設定に見られる「改革のレトリック」は、「いまだ理論化されずしかも省察されないまま」議論を展開し、しかも「事実の構成の中にいまだに党派性自体を示す」(Tenorth 2003, S. 73)ありさまで、つまりは記述的文章にもかかわらず本質的に「規範的に強調されている」(ebd.)ということに特徴づけられるのである。こうした「ダメ出しをするような」診断を我々はここで議論したいわけではない。こうした批判的診断は、レトリック概念が、実は言われていることとは違ったところにあるものを得ようとする「偽物／真ではない」という特徴づけに一貫して用いられているということを単に確かめるだけのことだからである。距離を取って現

実をみようとする観察者「的態度」が有するリアリズムの頑強さは、どこまでも自らに対して反レトリックを課しているが、それもやはりレトリックの拡張的技法手段なのである。「レトリックの禁止とはなんとレトリカルなやり方であろう。これをほかの人だけがそのようなものとしてうけとめるのである」(Blumenberg 1971/2001, S. 429)。

文脈分析に関する様々なバリエーションに共通する動機は、教育、学化をめざす歴史記述すべての拒否 (Abwehr) のようにいつもみえるのである (vgl. Prondczynsky 1999)。教育学化に対抗して文脈化するということは、まさに歴史的なものが有する差異、異という点であらゆる応用の試みに対して防衛線を張る、歴史的なものからの冷静な「距離を取る」こと」だというように理解されている (Tenorth 2002, S. 126)。しかし距離を取るといふ点にも、やはりまだ「教訓的な [didaktisch] …あるいは「わざとらしい」ないし「わかりやすく伝えよう」などの意味と思われる」はずみがさしはさまれているのである。つまり「歴史的に他なるものとは、その遠さゆえに教えるところの多いものであつて、決して近さゆえに、まして親和力ゆえになどではないのである」(Oelkers 1999, S. 480)。この意味で、やはり Q. スキナー (vgl. Skinner 1988, S. 286f.) さえもが、文脈分析は必然的に今日への意義をすべて否定する骨董品のな歴史記述になるのではないかという批判に応答しているのである。過去を秩序づける構想は、スキナーも言っていたように、少なくとも現状に対するオルタナティヴを指摘しているのであるし、現在の偶然性を明示化してくれるものなのである。

差異論争は重要であるが、しかしそこで問われるのはこの差異意識というものだけで教育史学の位置価と研究関心を妥当なものにしてくれるのだろうかという問いである。歴史的な差異経験は、応用の要因をうまく文脈化できたあとに残っているものすべてのことではないだろうか。しかしこうした前提があると、まさにこの歴史的にも、文化的にも、地理的にも最も疎外されたよくわからないエピソード群というものが、何にもまして「教訓的 (belehrend)」なものというふうになってしまうだろう。しかし文脈分析のための優れた対象をじつと眺めていると、文脈分析において優れた対象というのが、別にそれが「エキゾチック」であるということは全くなく、むしろ教育学

的歴史記述で扱われる優れた対象とほとんど変わらないということがわかるだろう。両者において、たとえばいわゆる「古典的人物」や「基礎テキスト」といったものがけげばけげしいほどに重要な役割を担っている。だから文脈分析が自在の位置を得るということはなくて、まさしくもともと受容史や作用史がすでに存在しているところでこそ、それらを修正したりそれらの部分を埋め合わせたりするという計画のもとで文脈分析は参照されるかのように見えるのである。ペスタロッチの例を見ても、冷静な脱神話化が、文脈分析特有の必要性を、熱狂的な古典的人物崇拜への批判を常に伴いながら立証しなければならぬ、という印象をぬぐうことはできない。歴史的な対象物への両者のアプローチどちらもが示しているのは、忘却可能性の条件が⁴ここではあきらかに満たされていないということである。だから文脈分析によって生み出される差異経験も、いまだにこの方法が徹底して戦ってきた連続性の一部なのである。

2. 問題史

非連続性の中に連続性を表出させようとする試みは「問題史」と名づけられたものに結びつけられている。教育学においてと同様に、問題史は、歴史的パースペクティヴと体系的パースペクティヴの二律背反へのまさにパラダイム的な解決策として提示されている。その際、問題史は、完全な連続性を前提とした「体系的」歴史記述も絶対的な非連続性を前提にした「歴史的」歴史記述も否定している。というのは、前者の連続性を前提とした歴史記述は、ある問題にも何かしらの歴史があるのだということを原理的に否認してしまっており、後者の歴史の非連続性を前提とした歴史記述は、それがそもそも歴史を語る事がなんなのかについて結局一度たりともわきまえることがなかったと問題史は捉えているからである。「過去、現在、そして未来の教育的問いは共通の問題史に属しており、さらに、これからも属し続ける」という仮定は、「歴史主義への回帰もしくは、ポストモダンへの飛躍に代わる体系的なオルタナティヴが存在するとき」にのみ維持されるのである (Benner 1993, S. 14)。

今日、「古典的な」問題史は立証された方法論的な意味においてほとんど用いられていない。「問題史的」という性質は、伝統の研究の方法というよりむしろ「パースペクティヴ」を特徴づけるのである。これに対応して、史学的研究の入門書にみられる問題史的なパースペクティヴに関する検討は、狭義の史学的研究の方法への省察という性格よりもむしろ、史学的研究の前提へのメタ解釈学的な省察という性格を有している。しかし、このような方法論の曖昧さにもかかわらず、新カント派ではよく知られた問題史の変種 (Variante) に対する批判が重要なものではなくなっ
てしまったことをこれらのテキストは示している。

興味深いことに、ガダマーは新カント派の問題史が有する特有の脱文脈化をまさに批判していた。新カント派の求める問題性 (Problemseligkeit) への服従は単に彼らの「歴史的視野狭窄 (historischen Kurzsichtigkeit)」の結果に過ぎない (Gadamer 1960/1990, S. 381)。新カント派の永久に自由運動する問題は、「これまで本当に問われてこなかった問いのようなものである。あらゆる本当の問いは動機づけられている。[...] あらゆる問いはその動機づけの性質によってその意味を獲得する」。理解することは、「歴史文脈への文脈化ではなく、解釈者の存在が動機づけられている」「真の」問いの文脈化となる。ただし、ハイデガーを引き合いに出しながらガダマーがここで「文脈化」をさして意味していたことは、字義通りの文脈分析ということではなかった。「真の」問いは歴史的にというよりむしろ「ハイデガーにひきずられて」実存的 (existenzontologisch) に理解されてきたのである。

これほどまでに警告されたおかげか、今日、ほとんどの理論家は、教育学上の問題の不変性を、容赦なく人間本性の不変性から説明することはなくなりつつある。すでにシュライアマハーにおいても、「すべての規則は人間の本性の概念から導かれる」(Schleiermacher 1826/1983, S. 20) という純粹思弁的な教育理論はもはや問いの中にはない。それ以来、陶冶の「本質」を単刀直入に論ずることは棄却されている。歴史的テキストへの体系的な関心を主張する
ときには、——同じく文脈分析の啓蒙のおかげか——我々は、十分ではないかもしれないが、慎重にさせられているのは間違いない。

P. レーダー (Roeder 1961, 1962) と W. クラフキの「歴史的―体系的あるいは問題史的方法」の中の不確定性 (Unponderabilien) に関する論争の中で、クラフキは「陶冶の本質」についての発言が、もしかすると誤解の原因となっていたことを認めざるをえなかった (vgl. Klafki 1961, S. 584)。この洞察がクラフキをただ「定式化」(S. 585) の訂正に導いたかどうかはむろん定かではない。というのは、レーダーが教育学の中心概念の歴史的文脈を求めたのに対して、クラフキは文脈化するパースペクティヴに対する自立性と非依存性を強調することで、歴史的―体系的視点の正当性を守ることができると思じたのである。彼はレーダーを「歴史的―体系的研究所としての「問題史」と、歴史あるいは歴史的な「現在の位置測定」としての「成立史と作用史」を区別できていない」(S. 585) と非難する。クラフキのこうした「問題史と成立史／作用史の」区別への固執は理解できるとはいえ、「本稿からすれば」文脈分析研究との相互関係を明らかにすることなしに問題史を（さらに）進めることができるという想定は疑わしい。文脈分析は彼にとって単なる別の方法、いわば「特別な、賞賛に値すると同様に魅力的な仕事である」「（という別扱いにとどまっているのである）」(S. 586)。文脈分析対問題史の論争の盛り上がりは、このような背景をもつクラフキにとってはべて不可解に思われただろう。

歴史的解釈のためにテキストの体系的―説明的解釈から離れようとする文脈分析の試みとの対比で (vgl. Langewand 1993, S. 50, 52)、クラフキの立場は、まさに鏡写しのように正反対の誤解に基づいている（「文脈分析が体系化を離れて歴史化したのとは鏡写しのように、クラフキは歴史化する歴史学を離れて体系化した」ように思える。どちらの場合においても、テキストと文脈の間の関係的な連関は解消されている。こうしたことからほとんどやむをえないかたちで、一方では本質性あるいは基礎的で恒常的なものに関しての主張へと至り、また他方では客観的な前史の主張がなされるのである。

問題史の新たなアプローチが試みているのは、クラフキによって明らかになった困難を、対象の広範な歴史化を通じて回避することであるが、しかしそれと同時に試みているのは、教育学の主導的問いと主導的想定を歴史化するこ

とは、必ずしもその脱正当化に至らねばならないわけではないことでも示そうということである。陶冶可能性のような中心概念は規範的な本質的前提および人間学的基础装置として理解されることはもはやない。というのは、これらの中心概念の現代的連関の発見についてだけでなく、こうした概念によって理解されるものの可能性が歴史的・偶然的に「教育学的行動の実験と結びついている」(Banner 2001, S. 60) ことにも注意を向ける〔必要がある〕からである。

教育人間学のかつての見解と比べると、新たな問題史のアプローチは、いわば実際のところより大きな歴史的意識を示している。しかし、どれほど問題史の歴史化の準備が進められているのだろうか。問題史で優先されている「文脈」は、「近代 (Moderne)」あるいは「近代 (Neuzeit)」のような歴史的に大きなカテゴリーであることは珍しくない。

その発見的機能には、たしかに反論の余地はないが、それらの包括的な裁断の仕方がゆえに、「大きなカテゴリーを」差異分化していく歴史化も、カテゴリー自体を超えていく歴史化も不可能にする傾向がある。すべての歴史は前近代 (Vormoderne) と近代 (Moderne) に分断される。「これがとらえる」秩序枠組は、ある継続的な知の枠組みの転換という考え方、つまり狭い意味での「歴史的」な転換というような秩序枠組ではなく、むしろパラダイムの転換という考え方、つまり狭い意味での「歴史的」な転換という考え方なのである。それはつまり、カントの思考方法の革命のように一回きりしか成立しえないものである。これにより〔パラダイム転換の〕過渡期の差異の経験はもちろん遡及不能な基準性という特徴を帯びることとなる。これにに応じて、前近代は統一的な風呂敷へと定式化されなければならない。こうした統一的な風呂敷を背景に据えることで初めて我々の近代的な思考様式と知覚様式の特徴を確認できるとされるのである。こうした近代的思考様式および知覚様式は、歴史的な差異の経験〔もはや前近代のような〇〇な社会ではない、というように言い直し〕によって到達可能になったが、それ自体は近代を超える歴史化からは除外される。思考様式と知覚様式の「ポストモダン」への書き換えという可能性を少なくとも考慮することは、「近代と前近代という二度と起きない転換現象をとらえてきた新しい」問題史のアプローチの歴史的意識にとつての一つのテストケースとなるだろう。

しかし、問題史のバースペクティブを試すのは、理論史の情勢の変化だけではない。すなわち、二〇世紀末の予想

外の現実史への徹底した変容過程は、これらの過程を理解しようとする基準が歴史の断絶を切り抜けることができるかどうかという問いを不可避のものにした。例えば「ベンナー・ズラーデクは」、研究プロジェクト、「陶冶理論と教授」の中で、ソ連占領地域（SBZ）からドイツ民主共和国（DDR）を経て、新国家に至るまでの変容過程を、一連の統一のものさしで、陶冶理論的分析と批評で測ろうと試みた（vgl. Benner/Stadek 1995）。この統一なものさしを基盤として、SBZとDDRのカリキュラムだけでなく、新国家のレーアプランにおいても、「是認的な学習目標の規格化」が実証された。基準それ自体を見てあきらかとなるのは、この基準が、長期にわたる過渡期の差異の経験を、その内容と裁断の仕方に合わせて成り立たせることができていたということであり、この差異の経験によって問題史的アプローチは陶冶理論的批評のものさしを作り上げることができたのである。したがって、是認的／非是認的な学習目標の規格化への二元論的批判パターンは、結局すべてが前近代／近代という主要な差異と並置されてしまっているのである（vgl. ebd. S. 215f. 以下）Benner 1999）。「過去、現在、そして未来の教育学的問いは共通の問題史に属し、これからも属し続けるだろう」（Benner 1993, S. 14）という前提を共有するのであれば、そのやり方はまず問題ないように見える。ただしこれには代償がある。というのは、歴史的経験全般の評価のための規範的機能に有利となるように、特定の歴史的な差異経験を説明するための基準の分析的機能がますます減退する。これは、その他の差異経験と新しい文脈が、これらの基準に伴って作動する問題史的アプローチによって、簡単に見落とされることにつながっている。だから例えば、学習目標の規格化（「というソ連占領地域時代からドイツ民主共和国時代を経て継がれてきたもの」）が規格化はおそらく是認的な言語表現にもかかわらず、（教育）政策的決定の変更を規制する過程および社会的実践の非階層的差異分化が憲法に根づいている「民主主義」という新たな文脈の中でさえも違ったように評価されてはならないのか、という疑問がわいてくるのである。さらに、「グローバル化」の条件下で、「完全に別様のもの」がますます失われた新たな歴史的情勢の中に、我々がいるのかどうかさえも（「こうした差異経験の減退のせいで」）疑わしいこととなるだろう。だから本当であれば（「こうした疑いに沿うのであれば」）、結果として、二元論的批判パター

ンが、新たな批判の形式のために克服されなければならないのではないか。

最後に、多くの問題史的アプローチの特徴は、「古典的人物」をきわめて重視することにある。近代教育学の古典的人物はパラダイムの知の枠組みの転換を明確にし、みなで駆り立てたという状況にその地位をおうている。彼らの「根源的洞察」は「永続的な重要性とアクチュアリティ」(Benner, 1990, S. 11)を基礎づけており、問題史志向の体系家はそれを単に更新しようと話題に出すことを試みているだけである。問題史は、すでに一度知られていたことを想起させるといような慎重深さのそぶりとして現れる。これらの「古典的な」洞察の方法論的な共同構築の際の固有な達成が、ここでは独特な形で等閑視されたままである。しかし、まさにこの盲点が、古典家には遡及不能な基準性がある、と信じ思い込ませる前提条件となっているのである。研ぎ澄まさなければならぬのは、問題の歴史性とその文脈に対する感覚だけでなく、自身の体系的な操作を秩序づける作業への感覚なのである。

確かに、ほかの語り方(シュプラランガー、リット、ハイドルン)の歴史的偶然性と彼らの「方法的に生成された」(Benner, 1990, S. 22)古典的イメージは、説得力をもって証明されている。これらの先行研究に対するベンナー自身の語り方の優位性は、何よりもまず、先行する人々による記述、分析そして体系的調査が完全でないということによって保障される(vgl. ebd.)。しかし、どれほどのベンナーの読み方に自身の歴史的立場のパスpekティブが入ってくるのか、つまり、自身の読み方が、特定の古典的イメージをどれくらい「方法的に生成」できているかということが不明確なままである。

「根源的洞察」として確定されるべきことと体系上レリバントではない「箇所」を明らかにされるべきであることは、どんなに「完全な」読み方であっても決して証明することはできない。したがって、ここで研ぎ澄まさなければならぬのは、自身の作業における記述要因(すなわち、自らの歴史記述の営みの中にどのような記述上の力学的な要因が働いているのか)へのまなざしである。問題史は「根源的洞察」を確かめること以上にはるかに多くのことを「達成する」が、しかしこの達成というものが、以前よりもさらに多く可視的かつそれゆえに議論可能にすることが重要と

なるからである。

3. 記述と記述省察としての史学

その都度の移行を納得させることができる方法を確立するためには、教育史学における方法論的に省察された意識が必要だという訴えは、文脈分析あるいは問題史をもう断念せざるをえないと標榜することを意味するわけではない。むしろ、ここで重要なのは、記述要因をどのように際立たせるかということであり、このことは文脈分析においても問題史においても十分な感覚が発達させられなかったのである。「教育」史学家の役割を、歴史的事実から「距離を置いた観察者 (distanzierter Beobachter)」の中に見るか、あるいは陶冶—教育理論の基礎問題に関する「根源的洞察」の保持者の中に見るか、どちらも同じことである—どちらの場合も、事実や原理におそらく内在されていると思われる説得力 (Überzeugungskraft) を手がかりとすれば、自ら同意を得ようとすることは否定される。しかしながら、我々は常に「歴史的事実」の特定の歴史と「教育的原理」の特定の体系化を決定しなければならぬ、ということを確認することの何が誤りなのであろうか。まさにこの意味でこそ、応用の話題は批判的な意味を持ちうるだろう。すなわち、もし「応用とは常にある意味でテキストの遠い意味を解釈者の近い現在に適應するようなことを意味する」というのがいわゆる事実であれば、「そのテキストが彼に何を語っているかという問いは、彼がテキストに何を語るか、そして何よりもテキストについて何を語るか、要するに彼がテキストについて何を考えるかという問題と切り離すことはできない。この意味で、応用はその提案者や反対者が望もうと望ままいと、批判の始まりなのである」(Japp 1981, S. 549)。したがって、伝統にたいする問題史的なパースペクティヴは、それだけで連続性を保証するものではない。いわば、「このパースペクティヴが同時に、現在も未来も問題として承認され、真剣に受け止められるかどうか」(Berner 1993, S. 15)。

このことは、文脈分析においても問題史においても部分的にしか達成されなかった、史的作業の自己省察的な視点の転換と関連してくる。このことについてのより鋭い意識は、二重の歴史性から出発し、「そのパースペクティヴと方法の歴史性および対象の歴史性を互いに関連づけようとする史的人間学の中に見出されうる」(Wulf, 2002, S. 1103)。テノルトは、そのようなアプローチの自己省察的要因を明確に認めている。すなわち、「教育人間学はこの「二重の歴史性を関連づける」ようにして根本的に視線を転換することで生産的になるだろう。「人間」を探求するのではなく、探求される対象を生み出す生産者として自分自身を観察し、その結果として「私が」構築した人間像とそれの実践を〔省察的に〕主題化し、問題化すること、このことが教育人間学の課題となるのではないか」(Tenorth 2000, S. 923)。教育史学もこの「根本的な視線転換」から恩恵を受けることができたいのだろうか。

テノルトの指摘を起点に、我々は「どんな観察でも盲点が必ず生まれるということ」をふまえた上で「本論の前半ではただほのめかすことしかできなかった考えを再び取り上げたいと思う。すなわち我々のテーゼは、教育史学〔固有〕の対象が教育史学の論証論理にとつて何の帰結も伴わないものであつてはならないということである。それは例えば、教育学の歴史と医学の歴史とはただその対象領域が異なるというだけでなく、それぞれの対象の特殊性が両学問の歴史的再構築に特殊な記述の問題を提起しているということなのである。この関連性が証明されれば、研究の歴史的・体系的な操作の構成的な関連がますます明らかになる。ここで、教育史学の「対象」の話題は、対象の特殊性が学問領域 (Disziplin) の特殊性と一致しているかのような属性一致的な (Propria) 意味で理解されるべきではない。我々は教育史学の対象が発生的な特殊性を持っていると仮定するが、そのことでもって他の学問もそのような対象の発生的な特殊性を知っているということを否定しようとするものではない。教育科学的省察の中心的な対象は「暫定的にこれくらいのこと」は定式化されうるだろう——教えることと学ぶこととの関連についての問いである。

ここで決定的なことはこの関連をどのように再構築するかである。「作用プロセス」の因果分析的再構築の不可能性は、理論史の中でとても多く扱われてきた。というのは、この洞察に対する反応の中で、学習プロセスに対する「作

用〔教育的働きかけ〕は近代当初は逆説的に把握されていたのである。この記述の典型 (Beschreibungsmuster) は、見通しのきかない原因―結果モデル (Ursache-Wirkungs-Model) への逆依存から逃れることができなかった。それに加え、納得のいくオルタナティヴを提示するよりも、「教えることはできないという」不可能性を示すばかりとなつてしまったのである。「教えること」と「学ぶこと」の関連に関する〔近代初期のものに代わる〕オルタナティヴな記述典型は、遅くとも一九世紀半ばの進化論的考察の文脈の中で見られるようになった (vgl. Bellmann 2005)。学習プロセスはこの見方において発生 (Genese) と見なされるのである。この発生の中では、あらかじめ学習プロセスの結果が予見されることがないまま、〔そのつど〕出発条件 (Ausgangsbedingung) に学習しながら反応するのである。この〔進化論的〕記述典型の文脈においては、そのような学ぶことの影響可能性の問題も、教えることや教授を通して新たに定式化されるに違いない。

ここに示された対象構成の三つのタイプが、教育史学の論証論理にとってどのような結果を与えうるか〔因果分析的・逆説的・発生的という三つの教授―学習に関する類型を教育史学の論証論理の類型としてとらえるとするところんな帰結となるか〕を問うと、以下のようにイメージが浮かんでくる。すなわち、因果分析的な再構築的史学は、影響を根本的な原因にさかのぼって追跡する。他方で、逆説的に論証しようとする史学は、その対象の現代性を示しうるために、例えばそれが前近代を常に下敷きしなければならないということによって、特定の逆依存性を表現することになっただろう。発生的過程に関する教育史学は、後のものは前のものからは派生しえないという事実を真剣に受け止めなければならないだろう。

発生的過程の再構築の一般の問題に関しては、ヘルベルト・シュネーデルバッハの指摘を取り上げることができ。シュネーデルバッハ (Schmidelbach 2000) は、ある対象が「歴史的に」しか説明されえないということはどういうことかを明らかにしようと試みている。いわく、「人はただ出来事のさまざまな筋を次々と記述し、それからこの筋を、前のものが後のものにとつてどんな意味があるかを考慮することで見えてくる時間的な構造に組み入れるこ

とを試みる」(ebd., S. 146)。その際にシユネーデルバッハは「意義 (Bedeutung)」は、行為的な意味でもコミュニケーション理論的な意味でもなく、そうではなくて機能的な効能として理解されるべきであると強調する。「我々はこの説明の形式を物語ること (Erzählen) とも呼ぶ、つまり、進化について説明的な言及がなされるとき、発話構造を見れば、これはナラティブ的になるのである」(ebd., S. 147)。

発生的 (「記述典型に基づく」) 史学も、この史学の発生的に解釈された対象も、移行の問題によって特徴づけられるだろう。後のものが前のものから推測されるのではなく、しかしながらそれにもかかわらず、後のものにとつてのその意義が解釈されようとするとき、未規定性の瞬間が訪れることとなる。このことは対象にとつても論証にとつても構成的である。移行の未規定性はすぐさま計画上にレトリックを呼び込むが、もちろんレトリックはもはや論証の欠陥としては拒絶されえない。エビデンス欠如は、レトリックの機能をまさしく移行を正当化する中で発揮させることができるという点で、あらゆるレトリックの出発状況である。学問／真実とレトリック／影響についてのアンチテーゼは表面的なものである、「というのもレトリックの効果とは、人が持ちうる洞察に対する選択可能なオルタナティブではなく、人が持つことができなにかあるいはまだ少なくとも現時点では持つことのできないエビデンスに対する選択可能なオルタナティブであるからである。その際にレトリックは、ただそのような効果を得るための技術であるだけでなく、常にこの効果を見通せるように保つための技術でもある。つまり、レトリックとは、とりあえず何がすでになされたのかをこのレトリックが説明してしまうことで、その用法自体が殊更には示される必要のないような効果を有する手段であることをはっきりと認識させてくれるのである」(Blumenberg 1971/2001, S. 412)。⁵⁾

遅くとも一九七〇年代の終わり頃から、教育学におけるレトリックの意義が新たな注目を集めるようになった。特にカール・ヘルマーは、古代から教育学とレトリックが密接に結びついていたことを思い出させてくれた。とりわけ教授学は、授業の計画と実施のための洗練された根拠のある指導 (Instruktion) を提供するレトリカルなわざ (ars rhetorica) と関係しつづいた (vgl. z. B. Helmer 1997)。ヘルマーは「この点で、教育的実践のテクネー (techné) として

のレトリックの意義に注目している。

〔ヘルマーとは対照的に〕ハルム・パッシェンにとっては、実際の教育学における論証実践を実証的に探求し体系的に分類することがなによりもまず重要であり、教育学的に論証することの「改善」のための提案を練り上げることが二の次であった。体系的なものへの理想は教育学的な論証の完全性 (Vollständigkeit) の理念であった。「実践的な学問領域」としての教育学というパッシェンによる規定を踏まえれば、教育学的な論証の改善を通して教育的実践の改善もまた可能となるはずとされた (vgl. Paschen 1992)。

〔ヘルマーやパッシェンらが論じた〕学問的知識と専門的〔実践的〕知識を結びつけることに関してここに述べられている楽観主義を、テノルトは共有していない。論証的・レトリック的な構造の分析に対する彼の興味はあまり体系的に設計されていない。むしろ、教義学 (Dogmatik) に凝縮されている悪名高き定型主題に関する省察理論と専門的知識とに関する歴史的―批判的啓蒙をテノルトは重視していた (vgl. Tenorth 1987)。「歴史的トポロジー」という形式の生産性は、教育史学において繰り返し実証されてきた (vgl. z. B. Oelkers 1991; Zymek 1975)。テノルトの視点によれば、そのような歴史志向の論証分析的作業は、「専門的知識の変種が新たな水準の教条主義を生み出すだけであり、日常的知識の変種はおそらく論証には依存していない」「これまでの教育はためであり、新しい教育はこうあらねばならない」というような新しいドグマを生み出すだけで、しかも実践の所作一つ一つすべてがドグマに根拠づけられているわけではない」ということを示しうるだろう (Tenorth 1992, S. 373)。ここで明らかになるのは、レトリカルな伝統に対して教育史学が距離を置いた〔一種の批判的な〕まなざしを向けることで、たしかに「教育学の論証の構造についての教育学的な論証を改善する」(vgl. ebd.) ことができるようになるのだが、しかし「教育学的に改善しようとして新たに」レトリックを訓練されたこのまなざしは、もはや教育史学それ自体のレトリック構造に、すなわちその記述要因に省察的に向けられていないということである。

歴史学においては、史学の記述要因の再発見がさまざまなナラトロジー、アプローチを生み出すに至った (vgl.

Rüsen 1989; Rustemeyer 1997)。歴史記述それ自体が虚構 (Fiktion) ではなく語り (Narration) であると理解する) とが可能かどうかという論争も) の関連の中で生じた (vgl. White 1986, 1991; Charter 1993; Ehrenspeck 1993)。同じ歴史学における論争と鏡写しになるようにして、同論争が一九九〇年代の教育史学にも導入された (vgl. Lenzen 1993; Tenorth 1993; Prondczynsky 1999)。

歴史記述が虚構であると宣言することなく、史学の記述要因をナラトロジーで解明しようとするさらなる試みを行っているのがポール・リクール (Ricoeur 2002) である。

歴史記述における過去の再現在化 (Repräsentation) という特有の問題に取り組むために、リクールは想起と忘却という一般的な問題を設定することに戻ってから検討を始めている。過去は記憶の中で想起された像として現在化されるのであり、それによって想起されていることの真実化 (Bewahrheitung) の問題が生じる。「想起することが表象された像であるならば、どのようにすればこの像がファンタジーや虚構、あるいは幻覚と混同されないのか」(ebd., S. 12f)。伝記的記憶は、再認識のエビデンスによってこの記憶が真実であるかどうかを担保する問題を解決することができるが、歴史記述はこの真実化の形式を自由に使うことができない (vgl. ebd., S. 20)。その出発点はエビデンス欠如である。これゆえに歴史学は再現在化という特有の問題構制を持つ。それゆえに「その複雑な構造は、読者との真実の協定 (Wahrheitspakt) を果たすことを目的とした再構築でもある」(ebd., S. 20f)。この真実の協定を結ぶために、過去の再現在化はレトリックの手段を断念することはできない。

リクールによれば史学的手続き全体は、「以下に挙げるような」さまざまな段階を踏むものであり、それは必ずしも相互に連続する必要がなく、しかもそれぞれに異なる問題構制群を内容とするようにできているという。「アーカイブにおける記録の段階、「なぜなら…」という文章の様々な使用法に続く説明／理解の段階、そして、その最後には再現在化の問いが極めて切実となる点に達する、本来的な意味での文学的あるいは作家的な段階」(ebd., S. 22f)。ちょうど歴史記述の文学的な段階が、ナラティブ・レトリックの構成 (Konfigurationen) をもたらし、「歴史学」の

語り方のための基準 (Vorgabe) として機能する。その際にこの構成は「歴史的現実に至るための媒介者の役割 (史実を明らかにする役割) と、媒介者の見せかけの透明性とその不透明性を対置させる視覚的ブラインドの役割 (何かを明らかにする (透明性) ために何かを隠す (不透明性) 役割、あるいはその可視化と不可視化を明らかにする役割) という二重の役割を果たすこと」ができる (ebd. S. 35)。

そのナラティヴ・レトリック的構成を意識した歴史記述は、それゆえに自らを単なる過去の再現化として理解することはできない。それはむしろ記述の中で、同時に記述のモードそれ自体に言及している。ナラティヴ・レトリック的構成は、歴史的現実へのまなざしを開くと同時にその独自の可視性をこのまなざしに対置させるという点で、まさに「二重の役割」を果たしている。

中立的な観察者のまなざしをただ自ら主張するだけでなく、読者にもそれを可能にすると偽って主張するということによって、この二重の役割を取り除くことができると考えている歴史記述は、もはや学問性への進歩の方向はない。いずれにせよ、こうした歴史記述は、どのような学問にも期待される自己省察の程度を縮めてしまう。

教育史学におけるパラダイムシフトと称されるものは、結局のところ、解釈による恣意性を確実に防ぐことのできる新しい方法の発見ではない。「文脈分析」という言葉で括られるアプローチの新しさは、その方法というよりも、歴史を新たに書こうとする断固たる決意にある。リクールは「新たに書くこと」は「再度の翻訳に似ている」と言う。「だが、同じ原文の再翻訳においては、翻訳したいという願望だけが生じるのではなく、間違いなく苦しみと喜びが生じるのである」(ebd. S. 45)。

教育史学が秩序をもって機能しうることの省察的証明は——記述と記述の省察というその二重の側面で——その体系的な要因として確定されうる。これは、教育哲学 (Bildungsphilosophie) に委任されるものでも、また自らの作業に陰伏した要因としてただ随伴されるものでもない。

逆に言えば体系的な作業も二重の意味で歴史的なものに言及される。というのも、ただ歴史に秩序を与える作業に

おける対象だけが歴史的であるだけでなく、この作業が遂行される際の基準も歴史的であり、超歴史的な原理ではないからである。

それゆえに、教育史学における方法論の議論に取り組むことは、もしかすると非常に重要な洞察を得ることに寄与するかもしれない。というのも、「この方法論の議論に取り組むことで」この二重の機能における歴史的なものとしての体系的要因、および体系的なものにとっての歴史的要因を明確にし保持しておくことにつながるからである。この洞察が同意を得ることができれば、文脈分析と問題史は互いに生産的な対話をすることができらるだろう。

注

(1) D. ベンナーはそれゆえにランゲヴァントらによって好まれている歴史学的アプローチを「文脈解釈学」(vgl. Benner 2003, S. 298ff.)と特徴づけ、これに伴って文脈分析と応用解釈学の二元論を棄却しようとした。

(2) テノルトが文脈分析の思想史 (History of Ideas) の方法としての適応可能性について徹底的に懐疑的にとらえているにもかかわらず (vgl. Tenorth 2003, S. 81)、彼の社会的に拡大された歴史的人間形成研究 (historischer Bildungsforschung) 理解も「脱教育学化」のプログラムの憂いを負わされている。

訳注

以下の通り著者とのやり取りを通して得られた補足を訳注として示す。

[1] 二〇〇六年刊行の Zeitschrift für Pädagogik 第52巻第2号に掲載された原著論文はオンラインで閲覧可能である。
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4456

[2] 「マッペーの力 (Macht) はフーコー的な意味で用いており、知識と権力の関係を強調するものである。ここで重要なのは論証と権力の関係であるため、いかなれば論証とは「知的 (Epistemisches)」なものであるばかりでなく、むしろ権力の中に編みこまれている。物理的な力ではない。」「力」の意味とは何かに対する著者回答)

[3] 「(マッペー)で我々にとって重要なのは(繰り返し説明している通り) 史学における構築性の要因である。われわれのテノ

ルト批判のポインントは、彼がこの構築的要因を彼自身の研究の中で隠してしまっているということだ。その彼のやり方として彼がとつたのは、テノルトが自分自身を、「単に」観察し「構築」することのない距離を取った観察者として自ら表現するというものだった。そして彼は同時にこの構築性の要因を、別の知の形式（実践省察と哲学）に割り当てたことであつた。この割り当て方がまさに「委譲」の中身になる。さらに次の段落に続けてここで批判しているのは、テノルトが、表面的には単なる「観察」的な史学研究の形式がまるでレトリックと関係ないと主張する点である。「レトリック」の概念は、彼にとつてはただ、他の二つの知の形式に当てはまるものだ（よそからのレツテル張り）と（軽蔑的に）過小評価する形でしかなく、テノルト自身の（観察のモードにおける）歴史の記述形式はレトリックには該当しないと装うのである。」（テノルトの説明と批判について、補足を求めたことに対する著者回答）

[4] 「ここでの批判はなによりもまずエルカースに向けられている。彼が（フリッツ・オスターヴァルターやダニエル・トレーラーと同じように）クエンティン・スキナー（文脈分析論者）に依拠している。我々の批判的眼差しは、彼らが古典的人物（特にペスタロッツチ）の文脈分析的な脱神話化に呆れるほど熱心にずっと取り組んでいる（*darbeiten*）ということである。彼らがペスタロッツチをただ体系的な観点の下で重要ではないとみなすのであれば、ペスタロッツチを単純に忘れればいいものを。ここでの「共通」の議論は、明らかにペスタロッツチ遵奉者も、ペスタロッツチ「文脈分析家」もどちらも単純にペスタロッツチから離れられないということである。どちらの例においても、ペスタロッツチのような古典的人物を単純に忘れるための条件は全く満たされていないのである。」（忘却可能性の条件とは何かに対する著者回答）

[5] 「ここは、レトリックに対するよくある偏見を棄却したいと考えていた箇所である。その従来の概念では、レトリックとは、受け取り手を操作する、つまり発信者が望む任意の影響を受け取り手に与えられるような見えないテクニクとしか見られていないということに重点がある。こうした偏見に対して、ブルーメンベルクが強調するのは、レトリックをもっとよく考えてみると、その影響力がよく見抜けるようになるというような機能（例えばはつきりとした書き方や定型句のようなもの）も有しているということである。レトリックがはつきりとした「形式」だと捉え直される限りにおいてまさしくこれは操作的（見えない形で）で埋もれてしまえばかりではなく、むしろレトリック

クが何をしつゝるのかをはっきりとさせてくれるのであり、それによって受け取り手に対してある程度レトリックを「読み取れる」ようにする。」(ブルーメンベルクの引用についての質問に対する著者回答)

引用文献

- Bellmann, J. (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bellmann, J. (2005): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. 62–76.
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuerzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuerzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (1999): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Benner, D./Cöstemeyer, K. F./Sladek, H. (Hrsg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und Problemen*. Weinheim/München: Juventa. S. 47–66.
- Benner, D. (2001): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (2003): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 290–304.
- Benner, D./Sladek, H. (1995): Bildungsziele zwischen affirmativer und reflektierender Lernziel-normierung. Vorüberlegungen zur Analyse von Konvergenzen und Divergenzen in ost- und westdeutschen Lehrplänen. In: Hoffmann, D./Neumann, K. (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*. Bd. 2.

- Divergenzen und Konvergenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 189–220.
- Blumenberg, H. (1971/2001): *Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik*. In: Ders.: *Ästhetische und metaphorologische Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 406–431.
- Chartier, R. (1993): *Zeit der Zweifel. Zum Verständnis gegenwärtiger Geschichtsschreibung*. In: *Neue Rundschau* 105, S. 9–20.
- Diggins, J. P. (1984): *The Oyster and the Pearl: The Problem of Contextualism in Intellectual History*. In: *History and Theory* 23, S. 151–169.
- Ehrenspeck, Y. (1993): "What's the Difference?" Anmerkungen zu Paul de Mans Rousseaulektüre. In: *Emile* Nr. 19, S. 75–94.
- Fohrmann, J. (1997): *Textzugänge. Über Text und Kontext*. In: Danneberg, L. u.a. (Hrsg.): *Scientia Poetica*. Jahrbuch für Geschichte der Literatur und der Wissenschaften. Band 1. Tübingen: Niemeyer, S. 207–223.
- Foucault, M. (1973): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gadamer, H.-G. (1960/1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Hellmuth, E./Ehrenstein, C.v. (2001): *Intellectual History made in Britain: Die Cambridge School und ihre Kritiker*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 27, S. 149–172.
- Helmert, K. (1997): *Topik und Argumentation*. In: Apel, H. J./Koch, L. (Hrsg.): *Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis*. Weinheim: Juventa, S. 81–99.
- Langewand, A. (1993a): *Historische Argumentationsanalyse. Zum Verhältnis von Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Geschichtsschreibung; aufgezeigt an einem Beispiel aus der Entwicklungsgeschichte des jungen Herbart*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 43–60.
- Langewand, A. (1993b): *Eine pädagogische Kritik der reinen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts ‚pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ‚ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäff der*

- Erziehung'. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 135-156.
- Langewand, A. (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 505-519.
- Lenzen, D. (1993): Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim: Beltz, S. 7-25.
- Klafki W. (1961): Zu Peter Roeders Bemerkungen...: In: Die Deutsche Schule 53, S. 582-593.
- Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung 25, S. 420-432.
- Oelkers, J. (1991): Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Ders./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 213-232.
- Oelkers, J. (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 461-483.
- Oelkers, J. (2000): John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoretischhistorische Analyse. In: Joas, H. (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 280-316.
- Osterwalder, F. (1995): Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 2. Weinheim/München: Juventa, S. 59-83.
- Paschen, H. (1992): Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Beltz, S. 141-155.
- Prondezyznsky, A. (1999): Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 485-503.
- Prondezyznsky, A. (2000): John Dewey: Demokratie und Erziehung. In: Horn, K.-P./Ritzi, C. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 65-85.
- Ricoeur, P. (2002): Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit. Münster: Lit.
- Roeder, P. M. (1961): Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über ‚Das pädagogische Problem des

- Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung'. In: Die Deutsche Schule 53, S. 572–581.
- Roeder, P. M. (1962): Zur Problematik der historisch-systematischen Methode. In: Die Deutsche Schule 54, S. 39–44.
- Ruhloff, J. (1986): Die geschichtliche Dimension pädagogischer Aufgabenkonzepte. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 94–111.
- Rüsen, J. (1989): Die Rhetorik des Historischen. In: Fehr, M./Grohé, S. (Hrsg.): Geschichte – Bild Museum. Zur Darstellung von Geschichte im Museum. Köln: Wienand, S. 113–126.
- Rustemeyer, D. (1997): Erzählungen, Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. Stuttgart: Steiner.
- Schleiermacher, F. (1826/1983): Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926, hrsg. v. T. Schulze und E. Weniger. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schleiermacher, F. (1838/1977): Hermeneutik und Kritik. Hrsg. v. M. Frank. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (2000): „Sinn“ in der Geschichte? Über Grenzen des Historismus. In: Ders.: Philosophie in der modernen Kultur. Vorträge und Abhandlungen 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 127–149.
- Simmel, G. (1916/1993): Das Problem der historischen Zeit. In: Ders.: Das Individuum und die Freiheit. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 48–60.
- Skinner, Q. (1988): A reply to my critics. In: Tully, J. (Hrsg.): Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics. Princeton: University Press, S. 232–288.
- Tenorth, H.-E. (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, D. u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 694–719.
- Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen? In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Beltz, S. 297–323.
- Tenorth, H.-E. (1993): Wahrheitsansprüche und Fiktionalität. Einige systematische Überlegungen und exemplarische Hinweise an der pädagogischen Historiographie zum Nationalsozialismus. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und

- Geschichte. Weinheim: Beltz, S. 87–103.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J. ua. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im pädagogischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, S. 429–461.
- Tenorth, H.-E. (2000): „Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 905–925.
- Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 123–139.
- Tenorth, H.-E. (2003): Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 69–85.
- Tröhler, D. (2001): Pädagogische Historiographie und Kontext. In: Zeitschrift für Pädagogische Historiographie 7, H. 1, S. 26–34.
- Weniger, E. (1953): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Weiler, H. (2002): Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der westdeutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE (München 2002). Opladen: Leske + Budrich, S. 143–163.
- White, H. (1986): Auch Kilo dichtet. Stuttgart: Reclam.
- White, H. (1991): Metahistory. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Wulf, C. (2002): Grundzüge und Perspektiven Historischer Anthropologie. In: Ders./Kamper, D. (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin: Reimer, S. 1099–1122.
- Zymek, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen: Henn.

〔解説〕

本稿は Bellmann, Johannes: Ehrenspeck, Yvonne (2006) Historisch/systematisch - Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 245-264 の論文の日記と訳者による解説からなる。

ベルマン氏は、博士論文「一般教育学議論における経済的なものの構成」（一九九九年）をミュンスター大学にて、「ジョン・デューイ教育学の自然主義的論証文脈」（二〇〇六年）を教授資格請求論文としてフンボルト大学にて提出し、エアフルト大学を経て二〇〇九年よりミュンスター大学一般教育学講座の教授として、一般教育学、プラグマティズム、プラグマティズムを軸とした教育科学的歴史研究、教育経済と政策を研究している。エーレンシュベック氏は博士論文「美的なるものの約束…近代人間形成プロジェクトの成立」（一九九七年）をベルリン自由大学に提出し、同大学および教育大学等での教職を経て、二〇〇三年に教授資格請求論文を提出し、二〇〇六年よりオルデンブルク大学一般教育学講座の教授として美的なるものを中心とした教育史を研究しており、ベルリン自由大学時代には D・レンツェンとともにメディア教育について研究をしたり、これに派生してメディアの中の「死」の表象に関する研究プロジェクトの代表を務めたりなど幅広く研究を広げている。

本稿は二〇〇〇年ごろまでにドイツにおいて展開された教育史学（pädagogische Historiographie）ないし教育思想史の方法論に関する論争を整理したコメンタール論文（Anmerkungen）である。スキナーやガダマー、ヴェニガーやシュライアマハーなど教育史研究の諸立場を形成してきた古典的源流も適宜訪ねながら、ランゲヴァント、トレラー、エルカース、テノルト、クラフキ、ベンナーなど教育（思想）史研究に関与する錚々たる人物の立場を、教育史研究における史的事実の記述のあり方に関わる歴史的／体系的という二項対立的図式の中に付置し検討している。すなわち、歴史的記述への志向性を持つアプローチとして、「現在の」なことがらへの応用関心をまさに成立史的な

脈への指摘によって反抗」しようとする文脈分析 (Kontextanalyse) を挙げ、特にランゲヴァント (Langewand 1999) 、トローラー (Trohler 2001) の論文を軸に検討を展開している。体系的志向性としては、問題史 (Problemgeschichte) が言及されている。問題史は哲学史上の古典的理解というよりも、クラフキやリーダーの論文 (Klafki 1961; Roeder 1961, 1962) およびベンナー (Benner 1990) に端緒を見出すことのできる九〇年代以降のアプローチに焦点化されている。ちなみにベルマンの教授資格請求論文の主任はベンナーである。

ベルマンらはこれら二つのアプローチに内在するレトリック性を洞察する。まず、文脈分析は、あるテキストの成立背景となった文脈を捉え、差異経験―従来の理解とは異なる理解を提供すること―をもたらずのに焦点する。ペスタロッチの教育学におけるメトード、父性と母性といった諸概念は今日的意義や連続性といったものを想定することはできず、むしろ共和主義という当時の時代文脈の中で今とは異なるような理解のもとにできていたことを検討するものである。文脈分析はペスタロッチならばペスタロッチのテキストおよびその時代の時代文脈を形成した関連文献についてかなり徹底的なレビューをすることで従来の研究を圧倒的に乗り越えていく強みを有しているといわれてきた。

しかしながら「テキストに関連するものすべてが「文脈」とな」ってしまっているため、「テキストをとてよく読み開いてくれるような文脈の次元〔を無限の文脈の選択肢の中から選ぶこと〕が重要なのだというような前提のもとで出発してしまっているのではないか」とベルマンは疑念を呈する。するとテキストを理解するために文脈を遡ろうとするその行論自体が、「レリ、バント、なコンテキストとして明示的ないし暗示的に選択し重みづけることなしではやっていけないということ」を不可避的に内包してしまうこととなり、無限の文脈から一つの文脈を解釈者・歴史記述者が陰に陽に何かの規範の下で選ぶという記述上のレトリック構成を有してしまっているのである。解釈者によるレトリック性、「応用」志向性、解釈の恣意性に最も慎重であろうとすることで問題史批判の急先鋒たりえた文脈分析が、実のところレトリック・応用構造を密輸入していることを明らかにした点で、ベルマンらの批判的指摘は意義あるも

のである。「それゆえ文脈分析がどれくらい（従来の——解説者注）解釈学的なやり方と異なるのかについては結局よくわからないままなのである」と、文脈分析論の構造的性質への省察を促している。

文脈分析に関する検討に続いて、これと同じく歴史記述における実証性や歴史的志向性を重視したテノルトの「実践省察、哲学、観察」（Tenorth 1999）という知の形式の区分論が検討されている。テノルトは、史学における観察には恣意性が挟み込まれないとするが、ここにおいても彼が指摘したなどの歴史的知の生産様式においてもやはりレトリックが内在していることが批判的に指摘されている。総じて「文脈分析に関する様々なバリエーションに共通する動機は、教育学化をめざす歴史記述（すなわち体系化を目指す歴史記述——解説者注）すべての拒否のようにいつもある」のだが、それは常に「現状に対するオルタナティブ」すなわち差異経験を目指す限りにおいて、いつでも「まさしくもともと受容史や作用史がすでに存在しているところこそ、それらを修正したりそれらの部分を埋め合わせたりするという計画のもとで」成立していること、すなわち文脈分析論など歴史的志向性のある教育史の差異経験は、作用史・体系史を経由した「連続性の一部なのである」。

問題史は、すでにヘーゲルの手法に萌芽がみられ、本論文で指摘されているように新カント派によって展開され、ハイデガーやガダマーによる批判を経てきた古典的な歴史哲学上の概念であり、ゆえにもはや「伝統的な研究の方法というよりむしろ「パースペクティブ」を特徴づける」もの、一つの思想ないし立場にまで成熟している概念である。クラフキにおける古典的な問題史理解の困難を踏まえた上で、九〇年代以降主にベンナーによって展開される新しい問題史アプローチが参照されている。

問題史アプローチが焦点するのは、史実や歴史上の概念の「非連続性の中に連続性を表出させようとする試み」である。例えばヘルバルトという過去の（非連続の）地平の中においてヘルバルトが教育についてどう問うたかについて、教育的教授などの概念を通してその教育学体系（連続性）を浮かび上がらせようとする試みである。新しい問題史的アプローチは、「過去、現在、そして未来の教育学的問いは共通の問題史に属しており、さらに、これからも属

し続ける」という仮定を出発点に据えなくてはならず、そのためにどうしても「前近代／近代」のような大きなパラダイム転換を風呂敷として用意して、今日の問題性の連続性を図ろうとする。

こうした連続性に基づく歴史記述には特徴的な代償(端的に言えば課題)が払われているとベルマンらは指摘する。問題史は、教育学的問いを過去・現在・未来を貫くものと前提することで、例えばヘルバルトやファイヒテ、フンボルトなどの思想から教育に関する体系の導出を可能とするが、その体系的記述の「代償」となったのが、文脈分析が大切にしてきた「差異経験」であった。「というのは、歴史的经验全般の評価のための規範的機能に有利となるように、特定の歴史的な差異経験を説明するための基準の分析的機能がますます減退するのである。これは、その他の差異経験と新しい文脈が、これらの基準に伴って作動する問題史的アプローチによって、簡単に見落とされることにつながっている」。そしてより本質的な問題として、文脈分析同様、問題史にも、問題史自らの立論が正当とされる、ないしほかの歴史記述に対して優位とされるだけの完全性を保障する理路が整えられていないのである。「これらの先行研究に対するベンナー自身の語り方の優位性は、何よりもまず、先行する人々による記述、分析そして体系的調査が完全でないということによって保障される(とベンナーらは述べる『解説者注』)。しかし、どれほどこのベンナーの読み方に自身の歴史的立場のパスpekティブが入ってくるのか、つまり、自身の読み方が、特定の古典的イメージをどれくらい「方法的に生成」できているかということが不明確なままである」。ゆえに問題史による体系的な歴史記述も、記述者の立論の下には方法論的な暗渠が据えられ、事実の中の事実を選び取り配列するレトリカルな要因が働いているのである。

文脈分析においても、問題史においても、「研ぎ澄まさなければならぬのは、自身の作業における記述要因〔すなわち、自らの歴史記述の営みの中にどのような記述上の力学的な要因が働いているのか〕へのまなざしである」。ベルマンらは、最後に、歴史的体系的な歴史記述の「構成的関連」、すなわち記述要因に内在するレトリックへの着目を促し、「史的作業の自己省察的な視点の転換」―自己省察的要因がある史実と体系を論証する中で明確に保つこ

との重要性を提起する。そのために（論述上やや唐突にもみえなくもないが）、ベルマンらは、教育史学における記述の省察を考える上で、まずは教育学というデイシプリンが要請する「教えること」と「学ぶこと」の関連への問いに教育史学の対象構成を絞り込み、因果分析的、逆説的、発生的、という三つの論証論理の類型を指摘する。中でもベルマンらは進化論を基軸とする発生的過程として記述を行う教育史学に着目する。歴史記述の論証論理が因果分析的・逆説的な類型として考えられておらず、一方的に発生的類型に類比させられ行論が展開しているのは若干不思議が残る。これはおそらくベルマンがデューイを手掛かりに研究したプラグマティズムの自然主義と関連したものと考へることができよう。

さて、「（そのつどの―解説者注） 出発条件に学習しながら反応する」プラグマティックな発生的論の立場に基づけば、「後のものは前のものからは派生しえない」という事実を真剣に受け止めなければならぬことになる。すなわち歴史的事実の前と後に必然的連関をみることはなくなり、「未規定性の瞬間が訪れる」ことを受け止めねばならない。すると歴史記述は必然的に未規定的な歴史的事実の散在の中に一つの理にかなった鎖を生み出そうとするレトリカルな接続が必ず呼び込まれるのである。

歴史学の中で、こうしたレトリックという記述要因の再発見を促したのがナラトロジー（Narratology…物語論）であったとベルマンらは指摘する。リクルールのナラトロジー的な語り方に基づくのであれば、「自らを単なる過去の再現在化として理解することはできない。それはむしろ記述の中で、同時に記述のモードそれ自体に言及」することが求められる。「ナラティヴ・レトリック的構成は、歴史的現実へのまなざしを開くと同時にその独自の可視性をこのまなざしに対置させるという点で、まさに「二重の役割」を果たしている」。この何かを明らかにすること（記述）と、その明らかにすることが何かを明らかにしないことであるということ（記述の省察）の二重性、記述と記述要因の二重性にこそ、「文脈分析と問題史は互いに生産的な対話をする」契機が、そしてひいては「教育史学が秩序をもって機能しうることの省察的証明」となるのである。

日本の教育学・教育史学・教育思想史研究にとって、ベルマンによって論じられた二〇〇〇年代初頭までの教育史学研究上の方法論争の整理と展望は、今なお考えるべき問題を提起していると捉えている。教育学における史的領域においてハードアカデミズム化が進み、体系的／歴史的という二項それぞれの志向性の間の対立はより深刻になっていくように見える今日の学術の状況に対して、本論文は「レトリック」や「記述と記述の省察」とともに過去の「再現化」の方法的設計を問い直している。加えて、リクールとともに論じられたレトリックとエビデンス欠如に関する指摘は、歴史学的検討を超えて今日の教育科学研究におけるエビデンス・ベースドの研究動向に対しても敷衍して批判的に論じうるのではないだろうか。ベルマン―ブルーマンベルクの指摘する言葉でいう「学問／真実」と「レトリック／影響」という二項対立が「表面的」であるといわれるのは、こうした二項対立によって、前者に基づけばレトリックや規範から逃れられるかのような幻想を抱かせるからである。本論文が求める「記述の省察」が、エビデンス・ベースドという謂いで真理を詐称することに少なくとも控えめであることを求めることが可能となるであろう。そうした立場性や恣意性の内在を踏まえた上で「読者との真実の協定 (Wahrheitspakt) を果たす」ことができれば、教育学は、史実や事実とともに創造的な知的生産を可能とするのではないだろうか。

他方で同時に、さらに検討されるべき展望も開かれている。ベルマンが「教育科学的省察の中心的な対象は―暫定的にこれくらいのこととは正式化されうるだろう―教えることと学ぶこととの関連についての問いである」と指摘しているが、今日の教育史学においてこれはそれほど共通理解となつていないであろうか。むしろこの二項関係はあまりに使い古されてきたのか、今日目にするのはおよそ政治学・社会学・哲学における概念群を教育らしき事象に当てはめてみる研究ばかりである。記述における言語・概念の問題は―教育史学 (pädagogische Historiographie) という言葉がいみじくも表現しているような―、「教育学的」な歴史研究の是非に関わる問いでもある。ベルマンらが自明視する「教育学」特有の「対象領域」及び「特殊な記述」は、現在、なお深刻な問題となつていくように見える。教育学

の学際性と他領域への越境が自明視される今日、「教育とは何か」という問いがいかにも可能か、それが歴史研究の中でどのように可能かということを問うていきたい。

翻訳に際して、Historiographieを史学とし、鍵概念となるDarstellungsmomentを「記述要因」と訳した。Momentは力学的のモメントや、力の働き方のような意味が込められており、ここでは何かを記述するときにその記述の仕方を一定の方向に導いてしまうような働き、契機ないし要因のようなどして理解されている。それゆえ「要因」と訳されているところは、「契機」や力学的メタファーにもとづく働きという語感を持って読み広げていただきたい。翻訳は訳者三名で分担をしたのち、全文を全員で検討し、意味や誤記等の不明点を著者に確認した上で追加修正を施した。

二〇二二年一月三日 訳者を代表して―宮本勇一