

【原著】

日本教育史研究における「教育学としての教育史」

白 石 崇 人

“History of Education as Pedagogy” in Studies
of the History of Japanese Education

Takato Shiraishi

はじめに

本稿の目的は、日本教育史研究における「教育学としての教育史」の歴史的経緯とこれからの課題を明らかにすることである。「教育学としての教育史」とは、ここでは、教育史の研究・教育が同時に教育学の研究・教育になるべきことを積極的に認める立場を指すこととする。

「教育学としての教育史」は自明か。教育学には、古くから研究領域の一つとして教育史がある。しかし、すべての教育史が教育学であるとは言えない。1990年代以降、ポストモダニズムと関係の深い社会史・文化史・思想史・歴史社会学・国民国家論・帝国論・ジェンダー史・ポストコロニアリズムなどの影響を受けて、必ずしも教育学であることを前提としない立場から、教育史の研究が盛んになった。その結果、教育史は歴史学や社会学などの人文社会科学における研究関心に応えて一定の存在感を示すことができた一方で¹、従来の教育史像はもちろん、教育学の根拠である近代教育の制度・概念を相対化し、教育学の視座と存在意義を根拠から揺さぶった²。教育学の揺らぎと存在意義の模索は現在も継続中である。

教育史が現在まで引き続く教育学の揺らぎを作った当事者だとすれば、これからの教育学のあり方を考察するには、教育史のあり方を課題化せざるを得ない。特に、従来自明視されてきた「教育学としての教育史」という立場を再構築することは極めて重要な課題になる。「教育学としての教育史」は、例えば戦後教育学を代表する一人の勝田守一においては、素朴な実証主義とは違った立場から、社会科学的方法に基づく教育科学が、子どもを育て発達させる技術としての教育学に帰っていくことを前提としており、教育史は、現実を構造化し法則を認識して経験を一般化する理論的探究のための仮説を作り上げ、当面する教育問題の歴史的な分析に有力な「方法的武器」を提供するような意味でその役割を期待された³。このような意味での「教育学としての教育史」は、1990年代以降、主に教育哲学・教育社会学・西洋教育史・教育社会史

1 橋本伸也「歴史のなかの教育と社会—教育社会史研究の到達と課題」歴史学研究会編『歴史学研究』第830号、2007年、1～11・43頁。

2 現代日本の教育学の揺らぎと存在意義の模索は、近代教育概念のポストモダニック・脱構築的研究だけが原因ではない。1990年代以降の国際的な冷戦体制や国内の55年体制の崩壊、文部省・日教組の和解、グローバル化の中での新自由主義的教育政策の台頭による公教育制度の見直しなどによって、近代教育学・戦後教育学がその社会的基盤を失ったことも原因していると思われるが、ここでは研究内部の動向を対象の中心にしたい。

3 勝田守一『教育と教育学』岩波書店、1970年、11～50頁。

などの立場から、明治以降引き続く所与の立場として批判されてきた⁴。しかし、明治以降の日本教育史研究史を詳しく見ていくと、果たして「教育学としての教育史」が所与の立場と言えるか疑問が生じる(後述)。そもそも、社会科学との交流を断っては、勝田のいうような「教育学としての教育史」の趣旨にも反するし、1990年代以降の動向を単純に否定するだけでは、ポストモダンをくぐった現代社会の学問として成り立たない。「教育学としての教育史」の再構築には、立場そのものと1990年代以降のポストモダンの状況をまとめて歴史化し、そこから課題を見出すことが基礎研究として重要である。とくに勝田のような立場を相対化するには、1950・60年代の動向を明治期から引き続く研究史の中に位置づける必要があり、1990年代の動向を相対化するには、1980年代以前と21世紀以降から現在までの研究史をつなぐ必要があるだろう。また、これまでの研究では、「教育学としての教育史」における欧米の教育思想・制度史の位置に注目が集まり、西洋教育史や教育社会学、教育社会史の立場から問われることが多かったが、「教育学としての教育史」が日本の教育問題の歴史的分析を志向したことを踏まえ、日本教育史研究史の分析は欠かせない。

以上の問題意識に基づき、本稿は、先行研究を適宜参照しながら、代表的作品にあたり直して、「教育学としての教育史」を日本教育史研究史の中で把握する。まず、明治期にさかのぼって最初期の教育史研究のあり方を検討する。次に、「教育学としての教育史」というべき立場がいつ頃からどのように形成されたか検討する。最後に、1990年代以降のポストモダンの状況における教育史研究の変革に対して、1980年代までの研究状況を踏まえながら、日本教育史研究がどのように対応したか明らかにする。そして、これからの「教育学としての教育史」をどのように課題化していくべきか考察する。なお、本稿では日本教育史研究を中心に検討するが、場合によっては西洋・東洋教育史研究や教育学・歴史学・社会学等の分野領域からの影響もあるので、日本教育史以外にも適宜目配りして研究を進める。

1 日本における「教育史」の出発点—19・20世紀転換期

(1) 翻訳的・国学的教育史—『教育史』・『日本教育史略』・『日本教育史』

「教育史」の名を冠した書籍は、日本においていつどのようなものとして公刊されたか。日本における「教育史」を名に冠した最初期の書籍は、1875年に文部省が翻訳出版した『教育史』上下巻であろう⁵。この書は、ヒロビブリアス(Philobiblius)著となっているが、序文をウイスコンシン大学学長のヘンリー・バーナード(Henry Barnard)が書いた“*History and progress of education, from the earliest times to the present: intended as a manual for teachers and students*”(1860)の1869年版について、西村茂樹が翻訳したものであった⁶。出版の目的は、原著の副題

4 例えば橋本(前掲注1)は、「[[日本の]教育史研究それ自体は、明治の近代教育黎明期の欧米教育の紹介と移入に端を発しつつ、教育学内部の一分科として、歴史学とは比較的疎遠な自己完結的サークルを形成し、その枠内で相応の展開を遂げてきた」と述べた。このような教育史研究の歴史認識は、1980年代以降の歴史学の変動を受けた社会史・文化史的な教育史研究の意義を強調するように働いている。そのため、「明治以来の教育史研究=教育学内部の自己完結的な研究」という認識を再検討することは、1980~2000年代以来の教育史研究論を批判的に乗り越えるために必要な基礎作業になるだろう。

5 石山修平『西洋教育史研究指針』賢文館、1938年、42頁。梅根悟「日本における西洋教育史研究の歴史」『日本の教育史学』第2集、教育史学会、1959年、303頁。

6 Philobiblius, and Barnard, H. *History and progress of education, from the earliest times to the present: intended as a manual for teachers and students*, New York & Chicago: A. S. Barnes & Company (1869). なお、1869年には、バーナードはウイスコンシン大学長ではなく United States Commissioner of Education を務めている。

によれば教師と学生の手引書であったが、翻訳書では「文学ノ士ノ為メニ精詳ノ説ヲ述ルニ非ズシテ、唯生徒ノ為ニ、簡易ナル手冊ヲ編成スル」こととされた⁷。

続いて著名なものに、1877年に文部省が出版した『日本教育史略』があった。これは1876年のアメリカ・フィラデルフィア万国博覧会に出品した“*An Outline History of Japanese Education*”に原稿を追加したものであった。出版当初の『日本教育史略』およびその英語版は、学校教育制度の確立を目指す国際環境の中で、「国学などの蓄積をもって日本教育史の存在意義を内外に誇示した」著作であった⁸。もう一つ重要な著作は、1890年11月と翌年3月に師範学校教科書として文部省総務局図書課の版權で出版された佐藤誠実著『日本教育史』上下巻であった⁹。佐藤は『古事類苑』編纂に係わっていた国学者であり、古代から1887年までの宗教・武芸・音楽・天文・算術・茶湯・插花・農工商業などを含む文化一般を対象とした歴史について、引用文献を駆使して文献学・考証学的にまとめ上げ、『日本教育史略』の「文芸概略」や『文芸類纂』に通じる国学的文化・文芸史を日本教育史として形にした¹⁰。以上のように、日本最初期の教育史書である『教育史』『日本教育史略』『日本教育史』の3書には、近代的な教育学研究や教員養成の目的意識があったかどうか明確に読み取ることはできないか、師範学校教科書と銘打っていてもどのような意味で教員養成にかかわるのかその論理は明確ではなかった。

(2) 教育学・教員養成目的の開化史的な教育史—師範学校教科用教科書

1881年、「師範学校教則大綱」が公布され、府県師範学校の学科に教育学・学校管理法を置き、教員養成として教育学教育を本格的に始めた。1886年には「尋常師範学校ノ学科及其程度」が公布され、教育科の内容の中に「本邦教育史」・「外国教育史」を置いた。これによって、教育学・教員養成の内容としての教育史を確立させることが急務になった。1882年には、『教育史』や『日本教育史略』を教科書にして、教員養成・教育学教育として教育史教育が行われたことが確認でき¹¹、「本邦教育史」の教科書にも使われている。「外国教育史」の教科書には、ペインター（杉浦重剛訳）の『教育全史』や松島剛・橋本武の『教育学全史』が出版されて使われた¹²。これらの師範学校教科用の教育史教科書は、学校制度沿革史・人物史・学説史・思想史・方法史中心であった。その内容傾向は、1892年の「尋常師範学校ノ学科及其程度」改正により、教育科の第1学年毎週2時をとって「内外国教育ノ沿革及著名ナル教育家ノ伝記主義方案ノ要略ヲ授ク」ように制度化された。また、この時期の教育学書に、教員養成における教育史の正当性を証明・位置づけようとする記述が現れた。例えば、『波氏教育学』（1888年）は、教育史をアメリカ師範教育における伝統的な教育学の内容として「教師予習中ノ一要素」と位

7 ヒロビブリアス（西村茂樹訳）『教育史』上巻、文部省、1875年、序1。なお、「文学ノ士」は、原文では「the mere literary man」であった。

8 高橋陽一『共通教化と教育勅語』東京大学出版会、2019年、148頁。

9 佐藤誠実『日本教育史』上・下巻、大日本図書会社、1890・91年。

10 高橋陽一『共通教化と教育勅語』東京大学出版会、2019年、141～159頁。

11 長野県師範学校で『教育史』が、宮城師範学校で『日本教育史略』が、福島師範学校では教科書不明だが教育史教育が行われた（水原克敏『近代日本教員養成史研究—教育者精神主義の確立過程』風間書房、1990年、312～313頁）。当時、文部省普通学務局長から府県に示した課程表もあり、その中に教育学・学校管理法の内容として教育史が含まれていた。石川県・愛知県・神奈川県師範学校でも教育史が課程表に現れ、石川県では『日本教育史略』が「仮用書」として使われた（関山邦宏『日本教育史資料』の編纂経緯）日本教育史資料研究会編『日本教育史資料』の研究）玉川大学出版部、1986年、81～82頁）。

12 文部省『自明治十九年五月至明治三十一年三月 師範学校・尋常中学校・高等女学校検定済教科用図書表』文部省総務局図書課、1901年、2～3頁。

置づけた¹³。

なお、この時期の師範教育・教員養成目的の教育史には、叙述形式に次のような特徴がみられた。例えば、外国教育史の領域に、欧米の教育史に加えて「東洋ノ教育史」として中国の教育史を含んだ西村正三郎『海外教育史要』（1893年）や、東洋教育史に日本の教育史を含めて東西の教育史をまとめた能勢栄『内外教育史』（1893年）などが現れた。また、国際的視野から歴史を研究して、文明としての水準と国家・社会の進歩を見極めようとする、文明史的・開化史的な立場が見られた¹⁴。例えば、ペインターの『教育全史』（1888年）は、「教育ハ一国ノ開化ト親密ナル関係ヲ有セリ。即チ教育ハ同時ニ原因ト結果ヲ相成ス者ナリ。顧フニ教育史ハ〔略〕幾分カー一般ノ開化史トモナルナリ」と述べた¹⁵。高島平三郎『日本教育史』（1899年）は、教育史には広狭2種あり、広義の教育史は「即開化史」であって、社会の変遷発達の自然法則を認知して社会の進運と国民教育の根柢を得るものであり、「成功の原因」とともに「失敗の所以」からも学ぶべきことを求めた¹⁶。先行した国学的な歴史研究が、日本の「美事」に対象を限ろうとする立場を含んだことを考慮すると¹⁷、日本の「失敗」をも対象とし得る開化史的教育史の勃興は注目される。しかも、開化史は、帝国大学の実証科学的なアカデミズム史学とは互いに影響し合いながらも系譜の異なる立場であったとされている¹⁸。

(3) 実証史的日本近世教育史の勃興

実証主義歴史学（実証史学）は、1880年代末以降、帝国大学で、ランケの弟子であったリースを迎えて研究者養成を始めた。国学の系譜を継ぐ「国文学」から「国史」が分離され、新たに設置した「史学科」の一角を構成しようとしていたことも重要である¹⁹。実証史学は、史料の収集・批判に基づく叙述を基礎として成果を出し始め、教育史にも徐々に影響を及ぼしていった。史料収集の面では、1890年7月以降、文部省総務局（大臣官房）が『日本教育史資料』を全9冊まで出したことが注目される。これは、「本邦未ダ完全ナル教育沿革史アラズ」という現状認識をもって、教育沿革史の編纂のために1883年から府県・旧藩から集めた近世資料を「本邦教育史ノ資料」として刊行したものであった²⁰。また、1892年には、江戸東京の寺子屋資料が収集・整理され、大日本教育会『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』としてまとめられた。

実証史的な教育史の早い例には、1904年の横山達三（健堂）『日本近世教育史』と、1910年の文部省（白石正邦執筆）『日本教育史』があった。横山・白石とも東京帝大史科を1898年に卒業し、同大学院に進んで、横山は「国史科・本邦教育史」を研究し、白石は「国史学科・本邦教育史（特ニ其西洋トノ比較）」を研究した人物であった²¹。特に、横山の『日本近世教育史』

13 ウィルヘルム・H・ペーン（小林小太郎訳）『波氏教育学』下冊、学海指針社、1888年、1頁。

14 開化史（文明史）については、永原慶二『20世紀日本の歴史学』吉川弘文館、2003年、19～31頁。

15 ペインター（杉浦重剛訳）『教育全史』普及社、1888年（初版は1887年）、15頁。

16 高島平三郎『日本教育史』帝国通信講習会、1899年、本文1・5頁。

17 国学・神道派の自国中心的態度については、永原著（前掲注14、27頁）参照。

18 永原、前掲注14、22頁。

19 廣木尚「『国文』から『国史』へ」甚野尚志・河野貴美子・陣野英則編『近代人文学はいかに形成されたか—学知・翻訳・蔵書』勉誠出版、2019年、3～23頁。

20 辻新次「緒言」『日本教育史資料 壹』文部省総務局、1890年、1～2頁。編集委員は文部省報告課の藤井善言・羽鳥富三・古賀静修の3名であった（『日本教育史資料 九』大臣官房報告課、1892年、543頁）。

21 東京帝国大学『東京帝国大学一覽 従明治三十一年至三十二年』東京帝国大学、1899年、363・366・515頁。

は、古代から叙述されるのが通例であったこれまでの日本教育史と一線を画して、江戸時代の教育を対象を限定した。横山は、文部省の囑託で書かれた原稿を土台にしたが、特に教育学・教員養成目的について明確に示すことはなく、煩雑でもあえて「書中史論に就きては、出典を挙げて自家の主張の確実なることを証せり」という方針を貫いていた²²。なお、1907年に師範学校規程が公布され、師範学校第1部教育科の教育史の内容が「近世教育史ノ大要」に限られた。これにより、日本教育史に限れば、実証研究が進み始めた近世教育史が教育史教育の内容として制度化され、従来国学的教育史において重視されてきた古代・中世教育史がそこから除かれた。

以上のように、1870年代に翻訳的・国学的教育史から始まった日本の教育史は、1880年代に教育学・教員養成目的に基づいて学校制度沿革史や教育思想・学説史、開化史的教育史を中心に移行した。教育史に対する実証史学の影響は1900年代以降に本格化し、日本教育史における近世重視を導いたが、その基礎的条件として近世教育史の資料蒐集・整理がすでに1890年代前半に始まっていたことも見逃せない。東洋教育史も、日本教育史を含めて西洋教育史との対比・並列を可能にするような概念として1890年代には誕生した。教育学や教員養成の教育内容としての教育史を「教育学としての教育史」の萌芽と見るならば、多様な出自や意図に基づく教育史が入り混じる中で、教育史のあり方の一つとして誕生したという事実は重く見るべきだろう。

2 「教育学としての教育史」の確立—20世紀前半

(1) 教育学の方法としての教育史—教育学の科学化、実証史学、国体・マルクス主義

1890年代後半から1900年代にかけては、教育学の方法としての教育史が模索された。特に、社会進化論や新カント派などの影響を受けた社会的教育学にその動向が見いだせる。東京高等師範学校の大瀬甚太郎は、教育目的の科学的研究方法として教育史研究を重視するとともに、教育の事実の相互関係やその進歩の因果関係を教育史研究によって明らかにし、現在・将来の教育の進歩発展を歴史の中で評価することで教育学の科学化を進めようとした²³。東京帝国大学の吉田熊次は、教育の哲学的・原理的考察に並んで、歴史に即して教育の事実を考察し、教育のめざすべき規範の内容を議論するような教育史研究を軸として、教育学の体系化を構想した²⁴。これらのように教育目的・規範の研究方法として教育史研究がなされる場合、その対象として古代から同時代にかけての欧米教育の沿革史・思想史が重視された。当時、教育学の科学化が求められ始めた時、実証主義の導入はそのための必須条件であった²⁵。「教育学としての教育史」という立場は、実証科学的教育学を確立するための重要な方法の一つという性格を帯びることになった。

しかし、1920年代に入ると実証史学的教育史研究に対する批判が始まった。当時、実証史学批判に基づく文化史が勃興し、それと並行して文化教育学が流行した。例えば、辻幸三郎は文化現象の本質を「価値」とみなし、「特殊なる個性的なる一回的なる出来事の内面に存する価値

22 横山達三『日本近世教育史』同文館、1904年、凡例1～3頁。

23 白石崇人「明治日本における教育研究」杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る』春風社、2019年、293～297頁。

24 森田尚人「若き日の吉田熊次」小笠原道雄・田中毎実・森田尚人・矢野智司『日本教育学の系譜』勁草書房、2014年、74～80頁。

25 白石崇人「澤柳政太郎『実証的教育学』の実証主義再考」日本教育学会編『教育学研究』第89巻第2号、2022年、40～50頁。

に於いての普遍」を重視して、「人類の過去の経験素材に就き其価値とか意味とかを其種々相に於いて愈々明確にする」ように、歴史科学の任務を果たすことを「教育史学」に求めた²⁶。文化教育学的な教育史には実証史学との両立を模索する立場もあったようだが、文化史の立場には、例えば京都帝国大学の西田直二郎のように、明確に実証史学批判に基づくものもあった²⁷。そのような時代背景を踏まえると、辻のような文化教育学的教育史は実証史学と教育の規範的・価値的研究との葛藤の中でなされた模索の産物としてとらえることもできるだろう。

1920年代には、教育学・教員養成目的の教育史と実証史学的教育史との両立に挑戦した研究も現れた。例えば、高橋俊乗『日本教育史』（1923年）や乙竹岩造『日本庶民教育史』上中下巻（1929年）、石川謙『日本庶民教育史』（1929年）などがある。例えば、石川謙は、師範学校用の教育史教科書において頁数の大半が西洋教育史で占められていることや教員検定の試験問題に日本教育史関係の問題が少ないことなどを挙げて、「どこの国の教育者を養成しようとしてゐるのか」という問題意識をもち、日本教育史は「研究し直されなければならぬ」と述べた²⁸。その上で、『日本教育史資料』の史料批判をふまえて「江戸時代の教育機関における超封建的傾向の発達」を解明しようとし、郷学の公立小学校への移行や寺子屋の「市民訓練所」「国民陶冶場」への移行などについて検討して、教育目標について「『庶民』の養成から市民又は国民の訓練へ移り変わった状態」を明らかにしようとした²⁹。

1930年代に入ると、新しい動向が加わった。まず「日本教育学」（国民教育学）の勃興である。近藤壽治は、「日本教育学」について、個人・抽象主義で対照的・説明的な過去の教育学に対して、具体・全体主義で主体的・創造的な教育学を目指し、論理的・自然科学的な方法ではなく具体的弁証法による「歴史的な日本人の陶冶を主題とする」ことで、個人的・社会的・階級的教育学に対して、「国民教育学」として「各個人をして自己の歴史的使命を果し得るが如くに形成する教育の学」を打ち立てるように定義した³⁰。また、吉田熊次は、1941年に「日本教育学」の概念は、学説が外国由来かどうかや日本のためを意識しているかどうかではなく、「教育学説それ自体が、我が国の国体精神に合致するとせざるとによって決定さるべきもの」と述べた³¹。関連して、国民精神文化研究所は、1937年に吉田熊次を研究部長として『日本教育史資料書』全5輯をまとめ、「日本教育に関する歴史的資料」を蒐集整理し、「我が国肇国の理想を明かならしむべき資料」から「我が国教学の根本方針を明瞭にすべき資料」までを示した³²。

他方、すぐに発行禁止になってしまったが、マルクス主義・唯物史観に基づく教育史も現れた。1932年、「日本資本主義発達史講座」の一部として、山下徳治が「教化史」を発表した。山下は、国際的動向の中で、日本資本主義の「封建遺制を清掃しえない未発達」を制約として、「ブルジョア教育制度」・「ブルジョア教育学」の立ち遅れや「毀損」、「国内・国際的プロレタリアート」の発展とそれに対する「反動教化政策」を軸として近代日本の教育史を描いた³³。日本教育学もマルクス主義（講座派）教育学も、目指す方向は違うが、欧米中心または実証史学

26 辻幸三郎『教育哲学』内外出版、1924年、61～65頁。

27 永原、前掲注14、80～85頁。

28 石川謙『日本庶民教育史』刀光書院、1929年、自序3頁。

29 石川、前掲注28、自序7～8頁。

30 近藤壽治『日本教育学』寶文館、1935年、10～11頁。

31 吉田熊次『国民学校教育論』教育研究会、1941年、193～194頁。

32 国民精神文化研究所『国民精神文化文獻12 日本教育史資料書』第1輯、国民精神文化研究所、1937年、例言1～2頁。

33 山下徳治「教化史」『日本資本主義発達史講座』岩波書店、1932年、40～41頁。

的な従来の教育史とは異なって、日本の特殊性を探究する立場から教育史を研究する課題意識をもっていた。

(2) 教育史の方法論争—教育運動史、教育制度・政策史、歴史学

さて、1950年代には、マルクス主義的・史的唯物論的教育史と近代日本教育政策・制度史の研究が進展した³⁴。海後勝雄・広岡亮蔵ほか、主として旧東京文理科大学・東京教育大学卒業生が教育史研究会を組織し、1952年から56年にかけて『近代教育史』全3巻をまとめた。教育史研究会の活動は、マルクス主義的社会科学を教育学に持ち込んで教育科学論争の一つの流れをつくり³⁵、「教育史実の解釈が教育現象の社会経済史的背景を抜きにはできない」という潮流と、国家の教育政策対教育運動のダイナミズムのもとに教育史像を捉える研究方法とを生み出した³⁶。新教育運動について、これを帝国主義的政策に対する反体制的運動と捉える教育史叙述は、梅根悟の『世界教育史』（1955年）にも見られた³⁷。また、土屋忠雄などによって、教育政策・制度をその形成過程や教育実態との関連で分析する政治史的背景重視の研究が盛んに行われた³⁸。東京大学においては、海後宗臣が日本教育史研究の指導を進めており、実証科学的方法を重視し、教育の理念・制度の近代性に着目して多くの共同研究を組織し、多くの後継者を育て始めていた。石川謙ほか編『近代日本教育制度史料』（全35巻、1956～59年）のように、大規模な史料復刻も始まった。

教育史学会は、1950年代後半に活動を開始した。同学会は1955年の日本教育学会で発議され、56年の日本教育学会大会に並行して創立総会を開いた。当時の日本教育学会は教育政策に対する学会の責任を掲げて教育政策特別委員会を設けたところで、55年・56年の大会ではその報告を相次いで発表していた。日本教育学会の機関誌『教育学研究』においても、社会科学としての教育学のあり方について議論が相次いだ。そんな中で発表された「教育史学会創立趣意書」（1956年）は、教育史学の第1の課題に「科学としての教育史学の方法論」を挙げた。また、1957年の教育史学会第1回大会のシンポジウムでは、「教育史研究の方法について」と題して海後勝雄と土屋忠雄、唐沢富太郎が壇上に上がり、その後に特別発表として上原専祿が「歴史の研究法について」を発表した³⁹。このうち、上原は、世界史教育の文脈から史学の日本史・東洋史・西洋史の区分やヨーロッパ中心主義を批判しながら新しい歴史研究・教育のあり方を探っていたが⁴⁰、この特別発表では「人間形成」の歴史学として、教育史研究について論じた⁴¹。1950年代の文脈を踏まえると、教育史の多様な研究方法が花開き、教育史学会が創立されて、教育学・教育史の多様な方法論がぶつかり合う方法論争の場ができたことは興味深い動向といえる。

以上の通り、1890年代後半から1900年代にかけて、教育史は教育学の科学化・体系化に関わって教育哲学とならぶ地位を与えられ、1920年代には文化史と実証史学との間、1930年代には国

34 寺崎昌男「総説 学界の動向」講座日本教育史編集委員会編『講座日本教育史5—研究動向と問題点／方法と課題』第一法規、1984年、11～14頁。

35 船山謙次『戦後日本教育論争史—戦後教育思想の展望』東洋館出版社、1958年、145～180頁。

36 寺崎、前掲注34、12頁。

37 中野光「近代Ⅲ」『講座日本教育史5』第一法規、1984年、160～162頁。

38 寺崎、前掲注34、12～14頁。

39 教育史学会『日本の教育史学』第1集、講談社、1958年。

40 上原専祿『歴史意識に立つ教育』国土社、1958年。同著には1952年以降の論考を所収。

41 山名淳「教育史にとって「実践」とは何か—上原専祿の〈教育史学＝人間形成の歴史学〉論の今日的意義」『教育史フォーラム』第10号、教育史フォーラム・京都、2015年、1～19頁。

体論（国史学）・皇国史観やマルクス主義・唯物史観との間にあって研究を進めてきた。1950年代には、教育学の社会科学化をめぐる論争の中で教育史学会が結成され、実証史学・経済史・政治史などを踏まえた教育史が盛んに発表され、教育運動史や教育政策・制度史、世界教育史など、それぞれの研究が蓄積された。教育史は、19世紀末から20世紀前半にかけて徐々に教育学の方法として立場を固め、「教育学としての教育史」ともいうべき立場を確立したといえる。

3 「教育学としての教育史」の蓄積と葛藤—1960～80年代

(1) 「教育学としての教育史」の主流化

1960・70年代には、教育制度史・政策史のメルクマールともいうべき実証史的な研究が多数発表された⁴²。例えば、海後宗臣を中心とする共同研究の成果がまとまり、『臨時教育会議の研究』（1960年）、「森有礼の思想と教育政策」（1965年）、『井上毅の教育政策』（1968年）、『戦後日本の教育改革』（全10巻、1969～76年）が刊行され、海後自身も『教育勅語成立史の研究』（1966年）を発表した。教育史料の校訂・復刻・解説も盛んになり、海後宗臣・石川謙・仲新・石川松太郎編『日本教科書大系』（全43巻、1961～77年）や、海後宗臣・宮原誠一・波多野完治監修『近代日本教育論集』（全8巻、1969～72年）などが発行された。地方教育史研究も盛んになり、仲新『明治初期の教育政策と地方への定着』（1962年）をはじめ、1972年の「学制」発布100周年を契機とした都道府県・市町村教育史の研究（資料集含む）が相次いで刊行され始めた。近代教育史研究として大正昭和期の研究も蓄積され始め、制度・政策史研究とともに、1950年代以降の教育運動史研究の影響を受けて、「教育問題についての現実的かつ問題的関心を基本」として教科等や人物に焦点化した、領域・問題別の教育方法史研究が蓄積した⁴³。昭和戦後期については、戦後教育改革の見直しに対する危機感を交えながら、国立教育研究所の「戦後教育史料」収集事業（1960～63年度）や宮原誠一ほか編『資料現代日本教育史』（全4冊、1974年）などのように、様々な立場から史料の蒐集・整理が進められた⁴⁴。

1960年代以降の教育史学会大会シンポジウムは、各時代の教育史叙述の接続や（1963年第7回・1965年第9回）、教育学との関連性を含む教育史のあり方（1969年第13回、1970年第14回、1971年第15回）を相次いで問題にした⁴⁵。続く1970年代には、個別研究が進む中で通史叙述や事典編纂に関する関心が集まり、日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』（1971年）や文部省『学制百年史』（記述編・資料編、1972年）、国立教育研究所編『日本近代教育百年史』（全10巻、1974年）が現れた。このうち『日本近代教育百年史』は、社会教育史・産業教育史初の通史や高等教育・大学史の重視、初等教育史における教育内容・方法・慣行・実践史の編入、そして幕末維新期の叙述において近世教育史・近代教育史の研究交流体制が組まれたことにおいて、重要な画期とされた⁴⁶。このうち、近世・近代教育史の研究交流が強調された点に注目したい。その背景には、1960年代以降の古代・中世・近世教育史の研究が「日本史研究におけるオーソドックスな実証主義」に基づいて着々と蓄積されているという現状認識に基づき、これらの研究に対する「日本の教育問題のどの側面に、どのようにかかわって進められたか」、「日本の現代教育に対してどのような教育認識や課題意識をもっているのか」とい

42 寺崎、前掲注34、13～14頁。

43 中野光「近代Ⅲ」・久木幸男「現代Ⅰ」『講座日本教育史5』第一法規、1984年、157～198頁。

44 佐藤秀夫「現代Ⅱ」『講座日本教育史5』第一法規、1984年、213～227頁。

45 教育史学会機関誌編集委員会編『教育史学会40周年記念誌』教育史学会、1997年。

46 寺崎、前掲注34、18～19頁。

う問題意識から、「近世以前の教育史研究と近代以後のそれとを、研究者の意識面で乖離させてしまう一因ともなったように思われる」という印象が機能していた⁴⁷。

現代教育に対する課題意識に基づく教育史研究を求める動きは広く見られた。1950年代以降の教育科学研究運動を主導した勝田守一は、「素朴な実証主義」に止まることは教育の現実が要求する解決への努力を放棄することになると警戒した⁴⁸。勝田は、デュルケームのいう教育科学と教育学の区別を批判して、「社会学（あるいは社会科学）的研究方法にもとづいて、教育という現象の変化の法則性を認識する教育科学が、いわゆる教育学（ペタゴジー）と自らを区別することがはたして、われわれの要求をみたすことなのかどうか」と考え、社会科学的な方法によって得た教育の法則性の認識を「子どもを育て、発達させる技術としての生い立ちをもち、再びそこへ帰っていく」ようにしようとしていた⁴⁹。また、教育の理論的探究の任務について、仮説に基づく実践による経験の検証によって、一般的法則を認識し、現実を構造化して、経験を一般化することとした上で、「理論的な仮説を、教育という歴史的な過程を対象としてつくりあげるためには、歴史的な研究をそこに前提とする」と述べた⁵⁰。そして、例えば日本の教育研究者が「古代インドのパラモンの子どもの教育課程」を研究するとすれば、「歴史的研究の方法論が検証され、さらに、私たちの当面する教育的諸問題の歴史的分析にいつそう有力な方法論的武器が歴史学的に磨かれる場合」に、「理論としても価値をもつ」と述べた⁵¹。勝田は、実証史学的研究や社会科学的・社会学的研究との緊張関係の中で、子どもの発達技術としての教育学の確立と当面の教育問題を解決するための「方法論的武器」を必要とし、その一つとして教育史を求めていた。梅根悟監修『世界教育史大系』（1974～78年）の編纂方針にも、類似した問題意識がみられる。『世界教育史大系』は、「一貫して進動しつつある世界史的な教育動向」を捉えて、「一方で固ろうな前近代性に固執しながら、他方で専ら欧米の先進国に学んできた」日本の教育の進路を問い直し、「日本の教育を民族的伝統を回復しつつ、しかも世界に通ずる教育に再創造する途」を探ろうとした取組みであった⁵²。このように、1960・70年代には、実証科学・社会科学研究に偏っていく教育の研究を目の前の教育問題の解決に向けようとする意識が現れ、それが「教育学としての教育史」の研究に対する期待につながっていた。この期待に応えるように、「教育学としての教育史」の立場は、近現代日本の教育制度史・政策史や運動史を中心に急激に研究を蓄積して、教育史全体の中でいわば「主流」になるに至り、相対的な正当性を獲得して実証史学的教育史研究に対する批判を行うまでになったのである。

教育史は、教育学との関係を深めることでその教育のあり方も問われるようになった。1970年代には、教育学教育・教育史教育の問題が盛んに議論された。発端の一つは、1966年の西ドイツ教育学会大会におけるフリットナーの提案に端を発して1968年にまとめられた「大学における教育学教育の核」などを紹介した平野正久の論文のようである⁵³。その後、東京教育大学を中心に編纂された「教育学研究全集」では、教育学教育だけで一巻が編まれた。教育学教育

47 寺崎，前掲注34，16～17頁。

48 勝田守一「教育学の方法」勝田，前掲注3，49頁（1960年頃執筆の未発表論文）。

49 勝田守一「教育学とは何か」勝田，前掲注3，44頁（1960年執筆の未発表稿）。

50 勝田守一「教育の理論についての反省」勝田，前掲注3，11～12頁（初稿1966年）。なお、「教育の歴史的研究の意味」ととらえることは、この論文では直接検討されていない。

51 勝田守一「教育の科学と価値について」勝田，前掲注3，29頁（初稿1956年）。

52 「世界教育史大系の編纂にあたって」『世界教育史大系』各巻冒頭。

53 平野正久「大学における教育学教育の問題」日本教育学会『教育学研究』第38巻第4号，1971年，250～259頁。

は、教育理論・実際の学習を通して、教育の意義を広く深く理解して「教育の仕事を聡明に遂行する意志と能力とを身につけさせるための計画的な教育」として定義され、教育史教育については長尾十三二が書いた⁵⁴。教育史学会も、1974年・76年・77年の大会シンポジウムで教育史教育を議論した。教育史学会では、「戦前の師範学校では教育史が教職教養として明確に位置づいていた」にもかかわらず戦後において位置づけの曖昧な選択科目になっていることや、教育史教育の内容、学生の教育史認識の形成過程、教育史教育の対象拡大、教育史研究と大学教育・教員養成としての教育史教育との間にある葛藤が問題になった⁵⁵。また、教育学教育や教育史教育を教員養成に対応させることを前提とする一方で、一般市民などにも対象を拡大し、普遍的な人間・内的世界の関心を突き詰めるような教育を目指すべきという意見も出ていた⁵⁶。

(2) 教育史の歴史学・社会学への接近—民衆教育史、教育の歴史社会学、教育の社会史

1960・70年代には、運動実践論的または実証的な教育制度・政策・運動史の蓄積に対して、同時並行的に新たな動きが見られた。民衆史と歴史社会学的な研究、社会史の動向である。

1950・60年代以降、特にイギリスでは、総力戦の経験や福祉国家の誕生、マルクス主義の影響によって、貧しい人々などの社会的に不利にあった人々（民衆）に対する歴史的関心が高まり、史料を公文書に限らず記憶や私文書などを含めて検討し、歴史の変革主体としての民衆の意識や主体性に接近しようとする労働史・民衆史の研究が始まった⁵⁷。1960年代以降の日本の歴史学では、ヨーロッパ中心主義・近代主義・法則主義的な大塚久雄の歴史学（大塚史学）に対する違和感を基礎にしながら、特に色川大吉『明治精神史』（1964年）を契機に民衆史研究が促進された⁵⁸。それ以降、民衆史的な関心から歴史学者が教育史研究に加わり始め、例えば高橋敏『日本近世民衆教育史研究』（1978年）のような成果となった。また、民俗学を中心に近世の子ども観・子育て・同年齢集団の解明が進むとともに、ロナルド・ドーア『江戸時代の教育』（1968=1970年）やハーバート・パッシン『日本近代化と教育』（1965=1969年）の影響で、日本の近代化の知的準備として、近世教育史に対する関心も高まった⁵⁹。このような民衆史・民俗学の近世研究と近代化論の活況を背景に、1970年代以降、「民衆教育史」の研究が活発に行われた⁶⁰。近代教育史においても、特に民権運動の教育思想・運動史研究には民衆史の影響が強くと及んだ⁶¹。

また、教育社会学的・歴史社会学的な教育史研究も活発に展開した。教育社会学者による教育史研究として、石戸谷哲夫『日本教員史研究』（1958=1967年）や深谷昌志『良妻賢母主義の

54 大浦猛・長尾十三二・吉本二郎編『大学と教育学教育』教育学研究全集14、第一法規、1977年、まえがき。

55 白石崇人「教員養成における教育史教育」『広島文教女子大学高等教育研究』第2号、2016年、34～37頁。

56 大浦ほか、前掲注54。および白石、前掲注55参照。

57 小田中直樹『歴史学のトリセツ』ちくまプリマー新書、筑摩書房、2022年、70～74頁。小川幸司・成田龍一編『歴史総合を学ぶ①世界史の考え方』岩波新書、2022年、136～137頁（長谷川貴彦の発言部分）。

58 成田龍一『方法としての史学史』歴史論集1、岩波書店、2021年、161～213頁。

59 入江宏「近世Ⅰ」『講座日本教育史5』第一法規、1984年、81～92頁。

60 梅村佳代「近世」『教育史学会40周年記念誌』1997年、74～83頁。

61 例えば、千葉昌弘『近代日本地域民衆教育成立過程の研究』（梓出版社、1996年、1970～90年代発表の集大成）では、明治期を総体として視野に入れて近現代史を見通す研究や、「従来の制度史中心から地域・民衆の教育実態（実践）史究明へと転換すべき」ことなどを見ずえて、自由民権運動の展開と思想の研究が進められた。

教育』(1967年)などがまとめられた。1970年代以降には、複数の教育社会学者が『日本近代教育百年史』の執筆者に加わったり、竹内洋『日本人の出世観』(1978年)や天野郁夫『試験の社会史』(1983年)のような立身出世・学歴・試験などをテーマとした近代史研究が発表されたりした。1970年代後半以降に米英で盛んになった歴史社会学は、日本の教育社会学に影響し、1980年代の「歴史社会学ブーム」の際に、その影響を多くの教育史研究者に及ぼしたという⁶²。

1980年代になると、中内敏夫の主唱した「教育の社会史」が議論を呼んだ。生活綴方史の研究者であった中内は、すでに1960年代には制度・法令中心主義に違和感を持っていた⁶³。そして、教育史の非科学性の克服という問題意識からマルクス主義的教育史を批判し、「民間教育史」の語彙研究を進め、「社会科学としての教育学の範疇や観点を教育史研究にもちこむ」ことを目指した⁶⁴。中内は東京大学の大田堯ゼミから発展した民間教育史料研究会に加わり、『民間教育史研究事典』(1976年)の編集代表の一人をつとめた。大田によれば、「民間教育」とは、公認されなかった「民衆の教育体験、それに願望、さらに思想」とそれに応えた「実践と運動」、
「民衆の創り出した教育の習俗」などを通して、「日本の民衆の自らの教育についての自己認識の成果」に学ぶための独自概念であった⁶⁵。「民間教育史」は教育運動史と民衆史の課題意識と重なっていたことがわかる。中内は、1980年代に入って「民間教育史」の「挫折」を断じて、代わってアナル学派やフィリップ・アリエス等の社会史研究(特にその「史的人口動態誌」を方法とした「発達社会史」)を実証史学やマルクス主義歴史学の批判的立場として整理し、「現実」・「生活」としての教育を歴史的に研究することを提案した⁶⁶。そして、「新しい教育史」を提唱して、「制度史から社会史へ」、「制度の国家史から制度の日常史へ」、「個別史から全体史へ」、「思想史から心性史へ」などのスローガンをもって教育史研究の質的転換を主張し⁶⁷、議論を呼んだ。中内は様々な共同研究を組織し、「教育の社会史」研究は一つの研究の立場を形成した。

以上のように、20世紀前半までに確立した「教育学としての教育史」は、1980年代までに実証史的・公文書主義的な教育制度・政策・運動史研究の進展と蓄積によって、教育史の「主流」を構成した。しかし、1950年代から80年代にかけて、「民衆教育史」・「教育の歴史社会学」・「教育の社会史」の立場が形成され、実証史的な教育制度・政策・運動史などを批判しながら同時並行的に研究を展開した。なお、これらの立場のすべてが「教育学としての教育史」を突き崩そうとしたわけではなく、むしろ「民衆」や「下」、「生活全体」などから、「教育学としての教育史」を批判的に再構築・精緻化しようとする立場もあった。そういう意味で、1980年代までの「教育学としての教育史」は、歴史学や民俗学、社会学などの他分野と関係して、自己批判しながら、教育政策・運動を支える「戦後教育学」の学的基礎を固める作業に取り組み続けていたと思われる。

62 竹内洋「教育社会学における歴史研究」『教育社会学研究』第57集、日本教育社会学会、1995年、5～22頁。

63 中内敏夫『改訂増補 新しい教育史』新評論、1992年(初版1987年)、312～313頁。

64 中内敏夫「教育学と教育史学」『日本の教育史学』第15集、教育史学会、1972年、157～162頁。

65 民間教育史料研究会・大田堯・中内敏夫編『民間教育史研究事典』評論社、1976年、序。

66 中内敏夫「社会史としての教育史」日本教育学会『教育学研究』第48巻第2号、1981年、122～132頁。

67 中内、前掲注63。

4 「教育学としての教育史」の批判と再構築—1990年代～現在

1990年代に入ると、近代教育思想史研究会の結成（1991年、のち教育思想史学会）や世織書房の『教育学年報』の創刊（1992～2004年）、教育哲学会の課題研究における近代批判論争（1994～98年）、日本教育学会における「戦後・近代教育学」批判（1995～98年）が相次いで起こり、教育学におけるポストモダン状況が推進された⁶⁸。例えば、教育思想史研究会は、会則第1条で「今日の教育的思惟の歴史的構造を解明するために、近代教育思想を批判的に考察すること」を目的に掲げた。ここで教育思想史研究の新しい方法を提案した一人であった安川哲夫は、「従来の理念的で典型的なアプローチや解釈」に代わって「みずから生成・変化する歴史構成物として近代を解釈する」が、「筆者がここで意図しているのは、近代教育史像の再構築のための方法的手続きであって、脱構築のためのそれではない」と補い、「近代を現代の「前史」としてではなく、それ自体として把握せよ！」とその主旨をまとめている⁶⁹。つまり、新しい教育思想史は、過去の教育の同時代的過程・意義にこだわることで教育の構造的問題を解明しようとする立場であり、歴史的事実を現代の問題意識に直接接続してきた「教育学としての教育史」を批判的に乗り越えようとしたものと思われる。

ポストモダン状況（主に歴史学を介した状況）に対する日本教育史研究の反応は、「新体系日本史」第16巻としてまとめられた辻本雅史・沖田行司編『教育社会史』（2002年）が目ざされる。この著作は、「これまでの教育史研究は、おおむね教育学の一環として展開してきた」とし、「教育史研究は当初から学校現場で教育実践にあたる教員の、『教職教養』としての性格が色濃くあった」と断言した⁷⁰。所収された各論考がすべてこの立場にあったかどうかは不明だが、少なくとも編集の立場は、明らかに「教育学としての教育史」批判を目指していた。また、同著は「教育の歴史研究者」が「近代学校制度を相対化し、批判的にみる視点」を持ち始めたことを前提にした。フーコーとアリエスによって近代教育の自明性が解体され、アナル学派によって「生活のなかのモノヤコト、心性、家族、生と死、などといった日常的な諸事象」に注目する意義が発見されたと指摘した。また、国民国家論による国民教育の近代的意義のありかを探究し、「歴史の文化システムの一環」として『『周縁的』とされてきた領域や主題』から「日本一国に限定しない視点」などをもって教育を捉える立場を示し、「学校史に収斂していくのではない教育の社会史・文化史」を目指した⁷¹。アナル学派やアリエスへの傾斜において中内の「教育の社会史」の問題意識と重なる一方で、それとは異なる独自のものがそこにあった。歴史学における社会史・文化史やポストモダニズムの課題意識を引き受けて⁷²、「教育学としての教育史」と距離をとって、いわば「歴史としての教育史」を追究しようとする姿勢が見受けられる。

1980年代後半以降、特に1990年代に入ってから教育史学会は、大会シンポジウムにおいて「知」や「社会史」、「近代」、「子ども」、「史的構造」、「女性」、「ジェンダー」、「植民地」、「現代」など、社会史・文化史的なテーマを展開し始めた⁷³。2000年代には「教育社会史」の立場

68 下司晶『教育思想のポストモダン』勁草書房、2016年。

69 安川哲夫「教育史研究の方法論的再検討」近代教育思想史研究会『近代教育フォーラム』創刊号、1992年、83頁。

70 辻本雅史・沖田行司編『教育社会史』新体系日本史16、山川出版社、2002年、序 i。

71 辻本・沖田編『教育社会史』、序 ii～iii。

72 歴史学の社会史・文化史については、次の史学史を参照。成田龍一『方法としての史学史—歴史論集 1』岩波現代文庫、岩波書店、2021年、200～253頁。小田中『歴史学のトリセツ』、67～120頁。

73 教育史学会機関誌編集委員会編『教育史学会40周年記念誌』、237～238頁。

の席捲ともいえる状況に入った。2002年には比較教育社会史研究会が発足し、日本教育史研究の成果も含めて『叢書・比較教育社会史』（2003～14年）を編み、教育の社会史的・文化史的研究が蓄積されていった。また、教育史学会50周年記念出版の『教育史研究の最前線』（2007年）は、従来の教育史研究について「学校教育と教育学に固有の課題をおいていた」と総括し、現代における学校以外の教育を収める視野の拡大と歴史学の方法論・主題の変化ゆえに、現状を「かつての教育史の図式」で説明できなくなったと批判した⁷⁴。そして、現状では「教育史研究の存在それ自体」が危ういとして、「狭義の教育学固有の領域に自らの視野を閉じる」ことなく、教育史研究が「その成果を他の諸科学と相互に交流できる学問であること」を目指して、ポストモダニズムや社会史・文化史が開拓してきた主題を意識しながら「教育史の問題史」の諸項目を設定した。1980年代以降、教職課程の改革や国立教員養成系大学・学部の変員数・教員数の削減政策が進んでいた。1990年代以降には、教員養成系大学・学部は開放制原則と規制緩和の中で生き残り策を迫られ、他学部への学生定員の振替や教員の配置換えなどを行った⁷⁵。このような時代背景を踏まえれば、同時代の教育史研究の主流が「教育学としての教育史」を批判し、学校教育や教員養成のための教育学から距離を取ろうとしたことは一つの戦略として理解できる。

一方、教育哲学会は、1997年以降、実践志向の教員養成政策に対して、教育（哲）学の有用性に関する議論を始めた⁷⁶。1990年代から教育の歴史社会学を進めてきた広田照幸も、これからの教育学は、「閉塞」せずに、「学際的なモデル作りの作業への参加」を進めて、新自由主義的な社会・教育のビジョンに対するオルタナティブを示す課題に取り組むべきであると指摘した⁷⁷。広田は、2014年の教育史学会大会シンポジウムで「教育史は現実の諸実践にどう影響をもちうるか—教育史研究のレリバンスを問う」の趣旨説明を行い、「歴史的手法を用いて研究を進めてきた会員」に「現代教育へのレリバンスの問題をどう考えているのか」と問いかけた⁷⁸。広田が教員にとっての重要な資源として教育学を考えていたことを踏まえると⁷⁹、この問いかけは、2000年代の教育史学会のあり方に対する問いかけとみられる。それ以降の教育史学会大会シンポジウムでは、「教育史研究と教師の教養形成」（2015年）、「教育史研究の新たな船出」（2016年）、「近代学問における歴史研究の意義」（2017年）、「教育史とはどのような学問か」（2018年）、「教職課程と教育史研究・教育」（2021年）など、他の学問との関係や教員養成・教師教育との関係に焦点をあてて、教育史研究のあり方を議論する場が相次いで設けられてきた。

1990年代以降の教育史研究の変革は、研究者によって立場が異なるので一概には言えないが、あくまで教育問題の構造的解明のための戦略として「教育学としての教育史」を批判的に乗り越えようという課題意識を含んで始まった。しかし、2000年代以降、教育史研究は、教育学・学校教育・教員養成や現代の教育問題の解決から意図的に距離をとって他の諸科学と交流を強めようとする戦略をとった。教育史に対する教育学の呼びかけは現在絶えることなく続いている。

74 教育史学会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、2007年、はしがき ii 頁。

75 岩田康之『「大学における教員養成」の日本的構造』学文社、2022年。

76 林康成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する』東信堂、2014年。

77 広田照幸『教育』思考のフロンティア、岩波書店、2004年、98～100頁。

78 広田照幸『シンポジウム趣旨説明』『日本の教育史学』第58集、教育史学会、2015年、103頁。

79 広田照幸『ヒューマニティーズ教育学』岩波書店、2009年。

お わ り に

ここまで、教育学・教育史全体の動向に目配りしながら、日本教育史研究における「教育学としての教育史」の歴史的経緯を明らかにしてきた。「教育学としての教育史」という立場は、日本における「教育史」誕生時にはまだ曖昧であって、19世紀末から20世紀前半にかけて徐々に形成されたものであった。「教育学としての教育史」が実証史学的教育制度・政策・運動史を中核にして主流化したのは1960・70年代のことであり、1950年代まで多様な教育史が展開され、1960年代以降にも教育学に関わらない教育史がたくさん研究される中での出来事であった。教育史は、1960年代以降には民衆史・歴史社会学、1980年代にアナル派の社会史、1990年代にポストモダニズムの影響を受けた思想史・社会史・文化史から、新しい研究方法や主題等を学び取ってきた。その蓄積の上で、2000年代に、多様な教育史に対する「教育学としての教育史」優位の構図が崩れた。その余波は2010年代以降、現在まで続いている。近代教育批判を経て、教育学の役割や教員養成の制度が相対化された今、教育学は課題山積の状況にある。教育学から教育史への呼びかけは続けられている。「教育学としての教育史」の再構築が待たれる。

本研究で明らかにしたように、「教育学としての教育史」は歴史的な構築物であり、自明のものではなく、唯一の教育史でもない。「教育学としての教育史」は、1960・70年代に多様な教育史を批判しながら主流化した、その姿勢に反省すべき点がなかったか。そのところ、1990・2000年代に思想史や歴史学・社会学などから逆に批判された結果、教育学の呼びかけにうまく応じられない現状を生み出してしまった遠因があるのではないか。1960・70年代に逆戻りするのではなく、ポストモダン状況や歴史学・社会学などの課題意識をくぐった現代の教育史の新たな立場として、「教育学としての教育史」を再構築していくためには、やはり、教育学以外の多様な教育史といかに向き合うべきかが、重要な課題の一つになるだろう。研究史を踏まえれば、教育史のあり方を無理の一つにしようとせず、教育史の多様性を認めることがまず必要である。教育史には「教育学としての教育史」を含む多様な教育史があることを認め、「教育学としての教育史」を改めて教育史全体の中に位置づけ直す必要がある。これからは、多様な教育史との対話の中で、現代日本における「教育学としての教育史」を専門的に課題化し、その内容と方法とを再構築しなければならない。

かつて、近代日本科学の黎明にあった西周は、学術を盛んにする方法について、「一学一術のその精微を悉し、蘊奥を極むる」だけでなく、「衆学諸術、あい結構組織して集めてもって大成する」と述べた⁸⁰。教育史は、明治から現在に至る研究史を通して、歴史学のみならず多様な学問と関わりながら、教育学の領域の一つを構成してきた。教育学が自己完結せずに学術全体の発展に貢献するには、専門的な精緻化とともに、多様な学問と互いに結びつく必要がある。教育学が一つの学問として自立し、学問全体の発展に貢献する道を拓くためには、「教育学としての教育史」の再構築は、少なくとも多様な学問分野に開かれて進められる必要がある。

※ 本研究は、科学研究費補助金（課題番号19K02506・21H00819）の補助を受けた。

—2023年1月31日 受理—

80 西周「知説三」『明六雑誌』第20号、1874年11月（山室信一・中野目徹校注『明六雑誌（中）』岩波文庫、2008年、202頁）。