

Title	教育思想史は何のために：「星座」作成としての教育思想史研究
Sub Title	Wozu ist die Geschichte der Bildungsdiskurse? Auf der Suche nach der Erziehungs- und der Bildungsidee durch den Entwurf der Konstellation der Bildungsdiskurse
Author	真壁, 宏幹(Makabe, Hiromoto)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2016
Jtitle	哲學 No.136 (2016. 3) ,p.3- 27
JaLC DOI	
Abstract	Im vorgelegten Aufsatz wird die Frage diskutiert, was und wozu die Geschichte der Bildungsdiskurse ist. Heute wird sie in der Bildungsforschung oft so kritisiert, daß sie nur wenige Rolle zu den Erziehungspraxen spielen kann. Hier wird erwiesen, dass sie zwar keine direkte Hinweise zur Erziehungswirklichkeit anbieten, aber eine Chance geben kann, sie im geschichtlichen Kontext zu reflektieren und die unverzichtbare Idee der modernen Pädagogik in der Wirklichkeit zu suchen. Wie soll man aber die Geschichte der Bildungsdiskurse verstehen? Wie soll man sie beschreiben? Gibt es eigentlich eine bestimmte Methode bei der Geschichte der Bildungsdiskurse? Es geht bei den solche Fragen um die immanente Interpretation, die die begriffs-, die sozial- und die kulturgeschichtlichen Forschungen berücksichtigt.
Notes	特集：教育学 寄稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000136-0003

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育思想史は何のために

——「星座」作成としての教育思想史研究——

眞 壁 宏 幹*

Wozu ist die Geschichte der Bildungsdiskurse?

Auf der Suche nach der Erziehungs-
und der Bildungsidee durch den Entwurf
der Konstellation der Bildungsdiskurse

Hiromoto Makabe

Im vorgelegten Aufsatz wird die Frage diskutiert, was und wozu die Geschichte der Bildungsdiskurse ist. Heute wird sie in der Bildungsforschung oft so kritisiert, daß sie nur wenige Rolle zu den Erziehungspraxen spielen kann. Hier wird erwiesen, dass sie zwar keine direkte Hinweise zur Erziehungswirklichkeit anbieten, aber eine Chance geben kann, sie im geschichtlichen Kontext zu reflektieren und die unverzichtbare Idee der modernen Pädagogik in der Wirklichkeit zu suchen. Wie soll man aber die Geschichte der Bildungsdiskurse verstehen? Wie soll man sie beschreiben? Gibt es eigentlich eine bestimmte Methode bei der Geschichte der Bildungsdiskurse? Es geht bei den solche Fragen um die immanente Interpretation, die die begriffs-, die sozial- und die kulturgeschichtlichen Forschungen berücksichtigt.

* 慶應義塾大学文学部教授

0. はじめに

教育研究には実に様々な分野がある。思いつくままあげてみるだけでも、教育史、教育心理学、教育社会学、教育行政学、教育方法学、比較教育学、教科教育学などがある。しかし、言うまでもなく、これらでさえさらに細かな領域に分かれ研究がなされているし、方法論的に見れば、実証的か理論的か、実証的であっても量的方法を用いるか質的方法を用いるかによって別な区分も必要になってくる。加えて、同じ領域で研究している研究者であっても、歴史学者、心理学者、社会学者として社会の一機能としての教育に関心がある研究者と、あくまでも教育自体に関心があり方法として歴史や心理学や社会学の手法を用いる研究者がいるので、同じ研究領域、同じ方法を採用しているからと言って必ずしも同じ教育研究を行っているとは言えない。また、教育研究という性格上、研究テーマの多様さは近代社会における教育現象の複雑さと同期し増え続けている。

しかし、いずれにせよ、こうした研究領域で日々生産されている研究業績は、それが教職の学としての教育学としてであれ、基礎研究としての教育科学としてであれ、その存在意義は認められていると言ってよいだろう。問題はどれだけ意味と意義ある成果が生み出されるかであり、それは研究者の力量と研究費に依存する問題であって、研究領域の存立意義にかかわることではないと考えられている。しかし、ここで論じようとする教育哲学や教育思想史という教育研究の場合はどうだろうか。よく他領域の研究者や学生たちから教育研究における教育思想史研究や教育哲学研究の意義を問われることがあるが、教育学が教育の規範や価値そのものを論じなくなり、実証的な事実研究を目指す「科学」になってから、その意義は自明なものでなくなったと言ってよい。かつてモレンハウアーが問いかけたように¹⁾、この状況はやはり、社会における独自の価値領域としての「教育」という考え方、すなわち他の諸価値（経済的価値、政治的価値）に還元できない人間的価値の実現を目指そうとした、ヨーロッパ17世紀

に遡ることのできる「教育構想」が、20世紀末以降すでに終焉を迎えたことに起因しており、その結果、「教育価値」を論じる教育哲学や、「教育思想」の来歴を語り現在の教育の方向性を示す教育思想史研究がもう不要になったことを意味するのだろうか。以前は玉座にあった教育哲学や教育思想史は今では居場所さえなくなったと言わざるをえないのか。

以下では、こうした教育研究をめぐる現代的状況を真摯に受け止めた上で、教育哲学研究や教育思想史研究の役割と意義について考えてみたい。結論を先取りして言えば、教育思想史研究と教育哲学研究は、教育的思考と営みに関する互いに分かちがたく結びついた反省的实践として、現代の様々な実証的教育研究や営みを過去の教育に関する思考と実践の営みの流れの中に位置づけ、その意味と意義を探り、現代でもなお他の社会システムに還元できない独自の価値を有する「教育思想」があるのかどうかを探求し続ける教育研究である。また、ここで敢えて並列に置いた教育哲学と教育思想史の関係についてはこう考えている。教育言説にあらわれる教育的思考の営み自身を反省する行為はまさに哲学（独断的形而上学とは区別される意味での近代哲学）と呼んでよいものだが、その方法には伝統的にカントが確立した超越論哲学に遡れる手法（たとえば、分析哲学を基礎とする「善さ」をめぐる村井実の教育哲学研究はこれにあたる）と、歴史的に教育的思考を考察する思想史という手法がある。ここでは特に後者の手法に着目し、教育哲学の具体的手法の一つとして教育思想史を捉えている。逆から言えば、教育思想史研究とは、その字面とは異なり、実証的な事実史研究としての教育史ではなく（言うまでもなくその成果に依拠はするが）、教育哲学に属する教育研究なのである。

1. 「教育思想史」をどう理解するか

かつて、丸山真男は政治思想史を念頭に、思想史を「教義史」（「学説史」を含む）「観念史」「時代精神史」に分類し、特に「観念史」と「時代

精神史」を重視した²⁾。これはおそらく「教育思想史」にも当てはまる。また、今井康雄は、これまでの思想家列伝型の思想史ではなく、ある教育言説や教育実践を成り立たせる「地平」そのものを明らかにする研究を教育思想史研究としている³⁾。これらの「思想」理解は、その時代の言説を対立や論争も含めて共通に意味づけ、行為にベクトルを与える意識的ないしは無意識的な価値観・信念体系とする立場に立っていると言える。この「思想」理解は妥当だと思われるが、しかし、「時代精神」や「地平としての思想」を語るものとしての思想史、特に通史として思想史を叙述することは、個別研究が精緻になってきている現在、困難を極めるものとなっている。また、歴史を把握する大きな思想的枠組み（「大きな物語」）、すなわち、キリスト教的救済史、観念論的弁証法、唯物論的弁証法といった長期にわたって実践や思想を位置づけることのできる枠組みが現代において維持しがたいことからくる難しさもある。さらに教育思想史の場合、何をもって「教育」（したがって「教育思想」）とするのかという問題も加わってくる。多くの論者が指摘してきたように、我々が理解している意味での「教育」とはヨーロッパ18世紀近代市民社会成立以降の産物であり、特に近代以前と近代以降では「教育」の意味やその社会生活における位置づけが異なるからである。

では、「学説史」はどうだろうか。これであれば、既存の個別研究を活用しつつ比較的連続性のある叙述を展開できるかもしれない。ただ、この場合の「思想」理解は、実践や現実を反省する程度が高い言説のみを「思想」とみなすことから成り立っている。また、制度の中の学問としての教育学の誕生と展開を正当化する叙述にならざるをえないし、時間的空間的内容的射程においてかなり限定された思想史にならざるをえないだろう。すなわち、自立的学問領域としての「教育学」が誕生する18世紀後半以降の、しかもアカデミックな領域に叙述が限定され、アカデミックな出自を持たない教育運動などが考察の外に置かれてしまう。

では、丸山が言う「観念史」、一般に言う「概念史」はどうだろうか⁴⁾。これらであれば、ある程度、対象領域の広い長期の歴史は書けるかもしれない。たとえば、ジョンズ・ホプキンス大学のアーサー・ラブジョイらの「ヒストリー・オブ・アイディアズ」グループの *Dictionary of the History of Ideas* や、ドイツの概念史事典、たとえば、リッター学派の *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (1971-2004) やドイツの歴史家たちが主導した *Geschichtliche Grundbegriffe* (1972-1997)⁵⁾ がある。特にドイツの二つの事典は、ドイツ概念史研究の大きな成果であるし、後者のグループの中心人物ユルゲン・コッカやラインハルト・コゼレックらが共同研究で行った「教養市民層」の歴史⁶⁾ は、社会史を導入した「教養＝陶冶 Bildung」概念の概念史研究を基盤としており、この方向での思想史研究が豊かな可能性を持っていることを示してくれてはいる。だが、この種の思想史研究はある思想家・実践家の「教育思想」全体を構造的に歴史の流れに位置づけることができない。あくまでもある概念の意味論・語用論レベルでの展開や変容が考察の対象であって、様々な概念を用いて教育現実に向き合ったある特定の思想家や実践家の思想全体を把握することはできない。また、解明すべき「時代精神」や「地平」を前提として概念分析を行っている傾向もある。

以上の理由からどの思想史の立場も一長一短で、通史としての教育思想史を編むことの困難さは変わらないのである。

だが、一つだけ有望な方向性がある。それは、「次世代形成」という普遍的な人間の営みに対し「近代化」⁷⁾ がどのような変化を引き起こしたかを問う視点の下、この問題に特に意識的に取り組んだと思われる人物の言説を、時代精神史、学説史、概念史の諸研究を参照しながら通史的に叙述する方向である。中内敏夫はかつて「人づくり」を人類普遍的な営みとした上で、「人づくり」という人間普遍的な営みに対し、西欧近代社会が生み出した営みを「教育」としたが⁸⁾、これは、近代社会とともに成立した

「教育」という独特なモードを「人づくり」という普遍的営みの中に位置づけ、「問題」として考察することを意味する。丸山も、思想史が可能だとすれば、「問題史」としてでしかないとも語り、ある思想が社会変化の時期にどのような問題を立て、それにどう応答してきたのかを歴史的事実を踏まえ考察する必要性を説いている⁹⁾。こうした議論を教育思想史に当てはめてみると、教育思想史とは、我々が現在身につけている「教育」にまつわるさまざまな表象や価値観、そして認識様式を「社会の近代化への応答の結果」と考え、その起源と展開を具体的な人物のテキストに沿って辿る試みと理解することができる。したがって、教育思想史の中心は、18世紀の啓蒙主義・市民社会勃興以降の教育言説と学問的営みということになる。そして、この場合の「思想」とは、実践家や理論家や行政官の様々な教育言説（バイオグラフィとしてのテキスト：理論的著作、委員会報告、日記、書簡、エッセイなど）に含まれる、実践を駆動させ理論を基礎づけている認識様式・価値観・信念体系となるが、それをさらに支えている思想家・実践家本人にさえ意識されていない伝統や文化的・社会的コンテクストに内在する認識様式・価値観・信念体系も「思想」とみなす¹⁰⁾。したがって、近代教育思想が前提としていた（今でもしているかもしれない）分厚い伝統、すなわち、古代、中世の「次世代形成」=「人づくり」の論（正確には宗教実践や神学や学問論における「人間形成論」）も論述の対象とせざるをえないし、近代を直接用意したといってよい17世紀近世（ルネサンス、宗教改革、科学革命の時代）に誕生した人間形成論や認識様式、そこに兆した近代教育の先行形態なども、近代教育思想の特徴を示すため論じる必要が出てくる。

2. 「教育思想史」をどう叙述するか

では、上述の様に教育思想史を理解した場合、どのような叙述方法を取ることになるだろうか。日本における古典的な西洋教育思想研究（例えば

ペスタロッチ研究やヘルバルト研究)や通史としての教育思想史の多くは、大思想家の知的伝記、もしくは思想家列伝型だった¹¹⁾。また、教育思想の歴史を「現代の教育(思想、学)へ至る進歩の過程(たとえば「学習権」「子どもの権利」の獲得過程、近代教育科学への展開)と線形的に捉えるものも少なくなかった¹²⁾。だが、近代における教育思想は、歴史的にみると、伝統や他の社会システムとのあいだでさまざまな葛藤を経ながら生成・展開してきている。思想家によって「近代への応答」も様々で、「教育思想」を、近代化していく社会において複雑な過程を経て生成してきた一種の複雑な構造体と捉えることが求められる。そしてこれに伴い、叙述も「線形的(物語的)」ではなく「構造的」に叙述することが必要となってくる。

ところで、丸山真男は先の論文の中で、思想がもつ複雑な成層構造についても語っている。丸山によれば、ある時代の思想といっても、そこには「学説」「理論」のレベル、世界観や人生観のレベル、具体的な事件などへの意見や態度のレベル、そして漠然とした生活感情のレベルがあるとし、上層レベルは思想に明確な方向性や目的性を与えるが、思想の推進力やエネルギーを供給するのは下層レベルだとする¹³⁾。これに基づけば、時代の思想を考察するためには、上層はもちろんだが、下層レベルのものも考察する必要があるということになる。通史としての教育思想史の扱うレベルは「学説」「理論」などテキスト化された上層レベルの言説を中心とせざるを得ないが、先の列伝型・進歩型の線形的な歴史を避けるためには、丸山のいう下層レベルも射程に入れた考察が求められるだろう。教育(思想)史研究へ社会史的視点を導入した中内敏夫も、教育思想史が「先哲」「大教育家」の言説だけでなく、その時代を生きた一般の人々の子育て観や教育心性(「通俗アイデア」)との関係も考慮すべきだと述べている¹⁴⁾。

では、伝統との連続性や断絶、丸山のいう思想の下層レベル、中内の言う「通俗アイデア」をも考慮した記述を可能にするためには、すなわち歴

史社会の中で生成してきた近代教育思想の複雑な構造に接近するためには、どうすべきなのだろうか。おそらく、大思想家の意図や理想の叙述に終始せず（重要ではあるが）、まず1) 当該思想家・実践家が使用する重要な表象・観念や概念の起源とその展開の仕方を考慮すること、次に2) 近代社会の政治・経済・文化・日常生活の文脈を考慮することが重要になってくると思われる。換言すれば、思想が述べられる意味論レベルでのテキスト理解のみならず、著者の主観的意志を超えたところで働いている伝統や客観的社会状況の考察を行う必要がある。こうした教育思想史は、シュライアマハーやディルタイ以来、解釈学の根本命題である「著者自身よりもよりよく理解すること」を目指す解釈学的思想史とすることができる。この点で近代教育を近代市民社会のイデオロギーとして批判する教育思想史研究とは異なってくる。なぜならば、それは現代の価値観から過去の思想を評価することをなるべく避け、内在的解釈を遂行しようとする思想史だからである。これに対し、内在的解釈は著者の思想をただ無批判に受け入れるだけになってしまうのではないかとの批判がよくされるが、この思想史の立場は、歴史認識とはその後の展開を知っている我々がまずはその知識を括弧に入れながら当該思想家の視点に限りなく近づこうとすることで、解釈の記時錯誤（アナクロニズム）を避けようとする方法的立場にすぎない¹⁵⁾。当然だが、まったく同じ視点に立つことは原理上不可能であり、現代の我々の理解の地平、理論的前提を超えて叙述することなど最終的にはできない。このことを自覚した上で敢えて選択する立場なのである。したがって、この立場は批判者が言うように当事者の思想を受け入れ顕彰するものではない。むしろ、その思想家が「何を問題にしていたのか」を可能なかぎり内在的に知ろうとするためには、思想家の意図や視野を越えて規定的に作用している概念史的条件、社会史的条件などを参照しなければならないとする立場なのである。ここには、テキストの内在的解釈を遂行するためには、必然的に狭い意味での内在的解釈を超える地点

に至らねばならないという逆説がある。これは、解釈学のもう一つの根本命題である「個と全体の解釈学的循環」から要請される帰結でもある。個々のテキストの意味理解のためには、そのテキストが織り込まれているコンテクストを参照しなければならない。教育思想史の方法とは、したがって、「コンテクストを考慮したテキストの内在的解釈」¹⁶⁾であると言えることができる。

この方法を採用することで我々は、思想を記時錯誤に陥らず思想家本人よりも「よりよく理解すること」ができるようになる。しかし、それだけではない。距離を取って我々を規定している理解の地平を眺めることがある程度可能になる。したがって、教育をめぐる現代の言説を見る我々の視線を反省し変更する契機ともなりうる。換言すれば、「コンテクストを考慮したテキストの内在的解釈」は、その完遂が不可能であることを十分自覚している場合には、過去への限りない接近を介した一種の陶冶過程 (Bildungsprozess) となる。現代の視点、ある理論的立場から過去を解釈する思想史の立場 (たとえば、イデオロギー批判的解釈) とは異なり¹⁷⁾、過去のみならず、現代の我々自身をも「よりよく理解する」ためなされる実践なのだと言える。言うまでもないが、現代の視点を初発の基準にしないとは言っても、どんな過去の教育思想を選択し、強弱をつけて配列し、関係づけるかは、最終的に現代の教育への問題意識や予期に規定されていると言わねばならない。しかし、内在的解釈の過程でその意識的・無意識的予期が裏切られ、現代教育に当初持っていた視線は変更され、「陶冶」がはじまる。予期と、予期に基づき選択された思想を内在的に解釈することでもたらされる眼差しの変化とが、交互に繰り返されることで (ここにも「解釈学的循環」が生じているわけだが)、現在と過去の教育思想に対する理解は深まっていく。

3. 叙述の具体的展開

では構造的に叙述するための「コンテキストを考慮したテキストの内在的解釈」は具体的にはどのように遂行されるべきなのだろうか。これは個別研究ではある程度可能だが、通史ではなかなか難しい。しかし、以下の三点を考慮することで理想に近づけることは可能だと思われる。

1) 概念史研究を参照し叙述する

ある教育思想を叙述するとき、対立したり接続したりした伝統的思想との関係を、主要概念の語用論レベルを意識して叙述する。たとえば、近代のどの思想家を扱うにせよ、ヨーロッパの教育思想を扱う場合、キリスト教の伝統的な人間形成論が大きな影響力をもっており、たとえばそれは「神の像 *imago Dei*」と「陶冶 *Bildung*」という概念の関係に現れる。これはルターが宗教革命の文脈で使用した場合と、その伝統の下にありながらフランス革命後の世界でフンボルトが使用した場合とでは、同じ「陶冶」でも意味が異なり、更にその使用で実現しようとした行為論的内容、作り出そうとした教育世界が異なる。この違いは伝統の継続性とコンテキストの違いの両方を考慮しなければわからない。ある概念の時代や思想家による意味論レベル、および語用論レベルでの変化に着目しながらテキストを読むこと、これが長期にわたる構造的叙述の条件となる。したがって、当該思想が同時代で想定している対話者が誰であるのかを常に意識し論述することも望まれる。たとえば、新人文主義の人間形成論＝陶冶論 (*Bildungstheorie*) は、啓蒙主義の実学指向である汎愛派の教育思想に対抗する形で、ギリシア古典を基礎とする教育思想を展開するが、そこには、啓蒙主義との共通点（概念としては「自律」「自由」）を前提とした上での対立関係が認められる。言説と言説がどこで対抗し合い、どこでつながるのか、使用される概念とその使用法を意識しながら、思想を場の問題として捉えたい。

2) 文化史研究を参照し叙述する

教育の思想家、実践家、行政官の言説は、広い意味で「バイオグラフィ」(生活・活動の記録)としてのテキストとすることができるが、それを内在的に理解するためには、何度も述べてきたように、テキストが織り込まれているコンテキストを知らねばならない。これは思想家本人にも意識されているとは限らないもので、その時代その時代の世界観、認識様式、自己形成観であることが多い。特にその思想家が生活の上で接していた造形芸術、音楽、文学、学問活動(理論だけでなく表現媒体や観測機器なども含む)などの文化史で扱う領域が思想形成に影響を与えていたことが考えられるため、文化史の成果を考慮した叙述が望まれる。しかしこれは、教育思想史を「面白くする」ため「装飾音符」で飾ろうとする行為ではない。そうではなく、それは、「教育」の前提となる「次世代形成」の考え方は、過去を遡れば遡るほど、上記のような文化的営みに深く根ざしていたからであるし、近代以降の教育が「学校教育」という制度の中で他の社会領域から相対的に機能分化したシステムになってしまっている事態を決して普遍的事態ではないと気づくこと、換言すれば、現代において教育と文化の連関が見失われがちであることを「思い出す」ことが、教育思想史を学ぶ上で重要だと考えるからでもある。また、図像や文学はその時代その時代の世界観や人間形成観や認識様式を芸術的に、すなわちそれらの「意味」だけでなく表現性レベルの「質感」を伝えてくれる媒体である。したがって、図像や文学など文化的事象の諸研究をバイオグラフィ・テキストの内在的解釈と関連させることは構造的叙述の有効な手段だと考えられる¹⁷⁾。ただし、そこで扱われる図像や文化的事象は、あくまでも各時代の世界観、人間形成観、認識様式の変化などと密接に関係するものでなければならない。たとえば、ルネサンス期の人間形成観を端的に表現している1500年に描かれたデューラーの自画像はこうした点で取り上げる価値があるものとなるし、ライプニッツの「自然と技芸の劇場」草案もミュー

ジウムによる啓蒙という構想を示している点で教育思想史叙述にとって重要なものとなる。また、「教養小説 Bildungsroman」の代表的作品であるゲーテの『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』及び『修業時代』は18世紀末～19世紀初頭の人間形成観と社会観を具体的に表現しており、人々に多くかつ長く読まれた点でも、当時の教育言説（たとえば、ヘーゲルの『精神現象学』や『法哲学』、ケルシェンシュタイナーの補習学校改革案）に関連させ論じる意味はある。

3) 社会史研究を参照し叙述する

思想家、実践家、行政官のバイオグラフィ・テキストを内在的に解釈し構造的に通史を叙述するためには、さらに歴史社会学や社会史の研究成果を参照することが必要になってくる。教育という行為は日常に深く根ざした営みであるため、大文字の政治的事件や社会変動に直接関係する事柄だけでなく、社会を基底で規定している基礎的要件（人口や気候変動）や日常生活の習俗に関する知識は重要である。たとえば、あるテキストが書かれた時代のライフサイクルを知らずにテキストの正確な理解は難しいだろう。特に、家族、子ども、女性、婚姻、出産、育児、労働（職業）、食、病、死、コミュニケーション、出版などに関する研究成果は重要である。これはバイオグラフィ・テキストの作者が固有名で記録されているのに対して、日々の生活を営む匿名の人々のバイオグラフィに基づく研究を考慮することを意味する。それは、たとえば、啓蒙思想を叙述する時、「大思想家」（ロック、ルソー、カント）を解説するだけでなく、彼らが生きた時代・社会の様々な協会活動や出版活動、読書行為などの研究を通して匿名の人々の「思想」を参照することを意味する¹⁹⁾。

もともと、社会史の知見を参照して叙述すると言っても、教育思想史叙述を教育史叙述に同化させていくことを意味するわけではない。一般に社会史的叙述は、「家族」「青少年」「女子」「都市」「労働」「消費」「コミュニケーション（交通）」「教育」とテーマごとに変化を語っていく。そこで

は固有名は出てきたとしても大きな意味を持たない。だが、教育思想史は、やはり、固有名をもって記銘されている思想家を中心に叙述せざるをえない。というのも、思想史はやはり最終的には固有名が残した反省度の高い教育言説を考察しなければならないからである。

4) 思想史研究と事実史研究の関係

この問題は、思想史と事実史の違いに関わる問題でもあるので、少し慎重に考えてみたい。一般に、現代の歴史学が教育を対象とする場合、社会の機能、現象として教育を見ることが多い。その結果、時代のコンテクストにテキストの意味を還元する傾向を原理的に持たざるをえないことになる。しかし、教育思想史は、コンテクストを考慮したとしても、近代問題の深部まで見据えその時代その社会を批判的に捉え返しながら「解」を出そうとした（それが単なる「構想」であったとしても）古典的テキストの理解に立ち戻り、それが現代の我々に語りかけてくる内容を理解しようとし、そこから現代の教育を新しく見る視点を獲得しようとする。思想史は、現代の言説状況を見る我々自身の視線を意識化し、それを「可視化」し、今生きている教育現実を新しい相の下で見ることを可能にする一つの手法であり、特にその契機を「古典」に見い出そうとする解釈実践である。したがって、何を思想史叙述の対象として選択するかが重要になる。たとえば、宗教改革期のメランヒトンの教育思想は、原罪で損なわれた「神の像」の復元を目指す垂直的軸と、世俗社会でフマニタスの完成を目指す水平軸から構成されているが、この思想を選択し解釈することで、我々は、現代において自己形成論が垂直軸を失っていることに気づき、様々な問題の根源はここに起因することを知る。もっとも、あくまでも「問題」に気づく視点を得るのであって、「解」（宗教の復活）を得るのではない。思想史研究によって解釈された古典的テキストのポテンシャルは、「問いかけ」の強さというかたちをとって現れるとも言えるかもしれない。そして、このポテンシャルを引き出すためには、ビオグラフィ・テ

クストから構成された固有名としてのメランヒトンを内在的に解釈する努力が求められる。

「思想史」とは、実践行為に関わる学問分野でこそ成立する独特な歴史記述である（cf. 政治学における政治思想史、経済学における経済思想史、その双方にまたがる社会思想史）。それは、コンテキストにテキスト成立条件である客観的事実関係や影響関係を確認するだけでは終わらない。ビオグラフィ・テキストを伝統や時代（コンテキスト）への積極的な応答と捉え、現代の我々に対して示してくる（と解釈できるような）思想の、事実関係だけに還元できない「意図」と「意義」と「ポテンシャル」を読み取ろうとする歴史記述である。特に通史としての思想史が事実史と異なるのは、「あったこと」だけではなく、現代への「根本的問いかけ」を受け取ろうとするところにあるとあってよいのではないだろうか。敢えて喩えれば、「通史としての思想史」は「星座」を作成する行為に似ているのである。「星座」は、互いには何万光年も隔たった星々（過去の思想）から構成される。それぞれどれだけ地球（現在）から離れているか、その星々それぞれの組成はどうなっているかなどは、精密な探査を必要とするいわば事実史としての歴史研究に属する。しかし、それを踏まえながらも、通史としての思想史は現在の地球から見た星々の「コンステレーション（配置）」を発見しなければならない。ここで通史としての教育思想史は事実史としての歴史社会学的研究や社会史における教育研究と区別される。

たしかにこれまでの教育思想史記述はあまりにも思想家の意図した理念や理想や構想の解説にとどまる場合や批判的に読み込む場合が多かった。したがって、繰り返すが、ビオグラフィとしてのテキストを概念史的作用関係、社会的文化的コンテキストに置きなおし、その背景や影響関係を把握する作業は必須である。しかし、最終的に重要になってくることは、近代教育言説がその時代その時代の課題をどのように積極的に捉え返し、どのような「解」=新しい思想を提出したのかを探ることであり、かつ、そ

のテキストが我々に示してくる（と解釈できる）「ポテンシャル」と「問いかけ」を明らかにすること、そしてこのことによって現代の教育状況を見る我々の視線を可視化する試みなのである。

5. おわりに

このように、（通史としての）教育思想史は極めて難しい実践である。しかし、「過去と現在の対話」が成功するのは、かつてニーチェが歴史について述べたように、緊張をはらんだ過去と現在の関係においてではないことを考えれば、思想史のこの困難さはポジティブに捉え返すべきものである。

ところで、丸山真男は、実証的な歴史研究との対比で、思想史を「楽譜を演奏する」行為になぞらえている²⁰⁾。これを敷衍して言うと、演奏とは校訂された楽譜の忠実で正確な理解（これは実証研究によって確定された楽譜読解や奏法の研究に拠る）に基づかねばならないが、より重要なのは、正確な事実理解だけでは満たされない作品の意味の未規定・両義的な箇所で発揮される「読み」の説得性である。そして、その「読み」の説得性は、演奏者の表現がどれだけ鮮明にその作品そのものから現代の聴衆の心に訴えかけるものを引き出せるかにかかっている。

この比喻をさらに敷衍すれば、思想史の仕事は絵画を展示する学芸員の仕事にも似ていると言えるかもしれない。演奏家の場合と同様、学芸員はまずその作品に関する客観的知識を有していなければならない。しかし、たとえばクレーの同じ絵を集めた同じ展覧会であっても、展覧会の評価には大きな差が出てくる。その差は、端的にいえば、「よい演奏」の場合と同じように、客観的対象（作品）に基づきながらもどれだけ現代の我々の問題や関心を照らし出してくれるような展示になっているか、または、展示のコンステレーションを通して作品のポテンシャルを作品自体からどれだけ引き出しえたかという点に求められる。

したがって、成功した教育思想史とは、よい演奏やよい展示のように、現代の教育の問題、すなわち、教育における近代問題の本質が何であるのかが、読了後、読者に明瞭になってくるような叙述である。こうした意味でも、「(通史としての)教育思想史」とは、「航海」としての教育の営みに現在位置を知らせるため「星座」を作成する「反省的实践」なのだと言える。そして、「星座」が美しい星々を鑑賞するためあるのではなく、本来は航海や暦制作のためにあったと同様、最終的には教育思想史も、他に還元できない独自の人間的価値（それは以前ヨーロッパでは「フマニタス」と呼ばれていた）の実現を目指す思想と実践が現代においてもありうるのか、あるとしたらどこにどういったかたちであるのかを探索する、謂わば「航海」を助けるひとつの手法なのである。ここに教育研究における教育思想史研究の意義と役割があるのではないだろうか。

註

- ¹⁾ モレンハウアーは『回り道』の冒頭、「一七世紀のコメニウスで始まり、ヨーロッパにおける学校設立、ルソーや啓蒙主義の教育者たち、フランス革命期のコンドルセや十九世紀初頭のプロイセン学校改革（フンボルト、ジュフェルン、シュライアマハー）、『子どもの世紀』（E・ケイ、1900）、ヴァイマル共和国期の改革運動や1960年代の教育改革、ドイツ全国教育審議会まで継続した教育学の絶頂期が終わろうとしているからである。このヨーロッパ近代的な運動は行き詰まってしまったかのように見えるのだ。この熱狂といまだ自分を同一化したいと思う者は立場的に難しい。そうした者には「子ども期の消滅」や、あろうことか「教育の終焉」が突きつけられるからである。啓蒙主義教育学が想定した、解放が教育過程で産み出されるという想定にいまだこだわっているのかと問われるのである。結局のところ、社会を支配している子ども期と教育という「神話」に直面するとき、メディア、広告、歩行者道路、家族、学校におけるそうした神話の代表的事例を目にすると、啓蒙主義以来、教育学理論が実行できたことがいかに少なかったかという事実が突きつけられることになる」（モレンハウアー、2012年、13～14頁）と語り、教育が実現しようとしてきた独自の価値（「人間性」）や教育学の自律性を主張してきた教育学の無力さをどう考えるかと読者（とおそらくモレンハウアー

自身)に問いかけている。

教育学の無力をもっともはっきりと述べたのが社会システム論のニクラス・ルーマンである。教育学への嫌疑を次のように語っている。「そればかりでなく、この「教育学が持つ」「人間像」は、教育の社会的機能は何かと問うことを、妨げた。この問いに対して、善き人間をつくるという機能だと答えるのでは、むろん答えにならない。人間とは何か、社会とは何かという問いに対し、昔ながらのやり方で何らかの人類概念を用いて、あるいはそれなりの人間性概念を用いて答えることにより、いたずらに混乱を招く事態は、もはや見られない。しかし、合理性や文化による区別、人間は内部的に未完成であり完成の余地があるという理屈による区別は、依然、教育の機能を社会の側ではなく人間の側から読み取ろうとするものにすぎない。せいぜい、社会化と教育は個人にも社会にも役立つものでなければならないという、陳腐な確認に終わるだけである。だから、われわれは、人間の概念と社会の概念をもっと明確に区別して、教育の社会的機能を検討するための場を確保しなければならない」(ルーマン、2008年、13～14頁)。

教育学(教育哲学や教育思想史)が語ってきた教育の独自の価値(例えば「善さ」そのもの)や、「人間性」の実現という「美しい約束」は果たされなかったどころか、教育の現実を見る眼を失わせ社会から遊離した状況に自らを追い込んできたというわけである。モレンハウアーは、こうした教育学をめぐる状況を自己批判的に受け止めつつ、それを乗り越える方向を模索するものとみなすことができる。社会理論と文化理論を導入した陶冶理論の試みがそれにあたる。教育思想史をめぐる困難は内容的にはこの教育学の困難を背景にしている。

²⁾ 武田清子編『思想史の方法と対象』創文社、昭和45年、9頁を参照。

³⁾ 今井康雄『ベンヤミンの教育思想』世織書房、1998年、12～13頁を参照。ここで、今井は「教育論」を「教育について表明された意見」、「教育理論」をその背後にある「教育についての統一的な説明の体系」、そして「教育思想」を意見表明としての「教育論」の真理性を規定する「意味論的文脈」(ないしは「地平」としている。また、「教育論」の意味を説明する「教育理論」も「教育思想」によって規定されるとする。これにしたがえば、「教育論」、「教育理論」、「教育思想」の順で具体性は減少するが、根本的な規定性は増していくことになる。もっとも今井は、個別研究ではなく通史としての教育思想史の場合(今井康雄2010)、様々な歴史的資料を駆使してこの地平としての思想を示すのは難しいとして、「思想家」を中心に叙述するスタイルを意識的に採用している(今井康雄2010、6～7頁)。

- 4) 丸山が言及している「観念史」とは、ジョンズ・ホプキンス大学のアーサー・ラヴジョイを中心とした「ヒストリー・オブ・アイデアズ」研究グループが、雑誌“Journal of the History of Ideas”を舞台に展開した思想史研究を指す。アーサー・ラヴジョイ『存在の大いなる連鎖』(1936)はその記念碑的著作である。ラヴジョイはその序論で「観念史」の方法論を展開している。それによれば、「観念史」とは、(西洋の)歴史上の様々な哲学や思想を構成している数の限られた「単位観念 unit-ideas」を析出し、その化学反応の結果成立した思想を学際的に研究するものであるとする。「単位観念」には、「無意識の精神の習慣」に属するような観念(たとえば、17・18世紀の「簡略主義 esprits simplistes」)、「弁証法的モチーフ」と呼べる一組の観念(たとえば、「唯名論的モチーフ」と「有機体論的モチーフ」というセット)、「形而上学的情念に対する感受性」と呼べるセット観念(たとえば「一元論的・汎神論的情念」)、ある時代ある運動で重要となった語句に表現されている観念(たとえば、「自然」)、そして「単一の命題」で表される観念(たとえば、この著作のタイトルにある「存在の大いなる連鎖」という観念)などがあるとし、それらの「単位観念」とその化学変化を、文学、哲学、科学、芸術、宗教、政治に関する研究領域を横断しながら分析することを「観念の歴史家」の仕事としている。こうした観念史研究は、Dictionary of the History of Ideasとして、1973-1979年スクリブナー社から刊行され、日本語にも翻訳され『西洋思想大事典』として刊行された。その後、*New Dictionary of the History of Ideas. New ed. 6 vols.* (Edited by Maryanne Cline Horowitz, Charles Scribner's Son/Gale Group, USA, 2005)として内容を新たに刊行され、2016年1月『スクリブナー思想史大事典 全10巻』(スクリブナー思想史大事典翻訳編集委員会訳、丸善出版)として翻訳、刊行されている。

また、「観念史」の立場に似ているが、全く異なる思想史研究として「知性史 intellectual history」がある。ピーター・ゴードンによれば(Gordon 2012)、「知性史」にはいろいろな型があるが、共通している点は、ラヴジョイ派の「観念史」が不変定数である「単位観念」の追求に関心を注ぐ点に見られるように観念の自律性を前提としたプラトン主義的立場をとるのに対して、「知性史」の立場に立つ思想史家たちは、思想の言明を歴史的な文脈の中で理解しようと考え、特に大学や教会、知識人の交流など知的組織の歴史との関係で思想を理解しようとする点にある。たとえば、代表的研究としては、マーティン・ジェイの『意識と社会』『弁証法的想像力』『大変貌』やフリッツ・リンガーの『読書人の没落』、ピーター・ゲイの『ワイマール文化』などが挙げられるだろう。

- 5) ドイツの現代に直接つながる概念史研究は、第二次世界大戦後、ルードルフ・アイスラー編『哲学概念事典』の改訂を目指しエーリヒ・ロータッカー（1888-1965）が『精神科学と文化哲学の全般にわたる基礎概念小事典』を構想したところに遡る。その後、これはヨアヒム・リッター（1903-1974）が1957年に着手した『歴史哲学事典』の刊行に結実した。リッター学派は概念史を概念の歴史と概念において意味される事柄を対象とすると考えるが、あまりにも概念の自律性が強調されたため、スキナーらの批判を受けることになる。スキナーによれば、概念それ自体の歴史などはありえず、概念の用いられ方、すなわち語用論的レベルの歴史しかありえない。描かれるべきなのは、概念の歴史ではなく、概念があるコンテキストの下で独特な表現を伴い使用された結果である言明 statement の歴史だとする。リッター学派の概念史研究に対して、もう一つ概念史の流れがドイツには存在する。これは歴史家オットー・ブルナー（1898-1982）が始めた概念批判（研究上で無反省に使用されている概念の歴史的拘束性を明らかにする研究）に遡り、構造史を提唱する歴史家コンツェやコッカ、コゼレックらが共同で編纂した『歴史的基礎概念』がその成果である。この立場の概念史は、概念の歴史と社会の歴史は密接に関連していると考えるブルナーにしたがい、概念を社会的文脈の中で考察する。この概念史の立場は、また、概念は現実の歴史的变化の指標であるが、同時に現実を動かす原動力でもあると考える。したがって、概念は意味のレベルだけでなく、その現実における使用法や表現からも考察される。換言すれば、意味論レベルのみならず、語用論レベルからも考察されるということである。この立場の概念史は、したがって、スキナーによるリッター学派の概念史に対する批判を回避できる可能性を持つ。ドイツにおける概念史研究については、山根雄一郎「概念史研究の意義と課題」（日本カント協会編『日本カント研究 13 カントと形而上学』理想社、2012年、71-86頁）を参照。
- 6) この共同研究とは、ヴェルナー・コンツェ、ユルゲン・コッカ、ラインハルト・コゼレックらの編集による *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert 4 Bde*, Stuttgart=Klett-Cotta Verlag, 1983-1989 のことである。特に第2巻の冒頭で展開されたコゼレックによる19世紀における Bildung 概念の社会史的考察は重要である。
- 7) ここで「近代化」という語で理解していることは、様々な意味での「オートノミー指向」である。より具体的に言えば、世界観レベルでの脱宗教化=「脱魔術化」「神々の闘争」（ヴェーバー）、認識論レベルにおける唯名論化、経済活動レベルにおける資本主義的市場経済指向、政治的には「自由と平等」「三

権分立」に基づく立憲制重視の指向，社会システム論的に捉えた場合の機能分化過程（ルーマン）ないしは社会全般における「合理化過程」（ヴェーバー），思想的には「自律」や現在重視（＝伝統への距離化），自然からの乖離＝テクノロジー依存などと表現できるものである。言うまでもないが，この「オートノミー指向」が合理的な制度やシステムの生成を促しつつも，同時にそれへの依存を引き起こすというパラドクスを生じさせている点も含め近代化の過程は特徴づけられる。こうした意味で，近代社会はいつも複雑な「問題」を呈しているのであり，それはつねに「危機」をはらむ不安定で動的な社会であり，時代なのである。また，「近代化」は同時にそれに対抗する傾向（たとえばロマン主義）を伴いつつ進展するのがふつうなので，この両側面を合わせたうえで歴史的には「近代という時代」を捉えることが適切である。

- 8) 中内敏夫『教育思想史』岩波書店，1998年，5頁を参照。また，11頁で中内は「人づくり」のあり方として，「形成」（「人がみずからの環境を生きてゆくなかで意図せずしてその人格をつくられていく作用」と「教化」（「教育と同じように計画的で意図的な人づくりだけでも，人の所属する社会集団を維持し，発展させる点に動機がある人づくり作用」），そして西洋市民社会形成期以降（中内は15世紀以降としている）の「人づくり」である「教育」を挙げる。
- 9) 丸山真男は前掲論文の中で，思想史で扱う価値ある「思想」であるかどうかを判定する基準として，その時代の課題に向き合った徹底さ，流通した範囲，扱っている問題の幅，論理の密度の4点をあげている。これは，「思想」を時代の課題に対する「解答」だとする立場からなされている（20～21頁）。
- 10) 原聡介は教育思想を教育の事象に関する主観的な価値指向を持つ「統一的判断体系」とし，客観的で没価値的判断体系である教育学や教育科学から区別し，教育思想を教育学や教育科学へ向かわせる磁場としているが（原2000），客観的な理論的反省の学としての教育学や教育科学も意識されず時代や集団によって共有された価値志向を持つ「統一的判断体系」に依存していると思われる。そのレベルの教育思想を把握してこそ，教育思想史研究と言えるのではないだろうか。
- 11) たとえば，その代表例として，梅根悟『西洋教育思想史1・2・3』（誠文堂新光社，1968-1969年）や村井実『教育思想上・下』（東洋館出版社，1993年）があげられる。前者は「紳士教育論の時代」「国民教育思想の時代」「自由主義教育思想の時代」と出版当時の一般史的展開（近世以降）をある程度踏まえた時代区分の中で，様々な思想家や教育実践家や教育学者の教育論・教育理論・教育学を位置づけ論じているが，思想史の方法については，第1巻5頁で「十分な用意はない」から敢えて述べないと断わり，歴史学から見たら

「古くさい」と見られるかもしれないものの、「怒りと願望ぬきの教育思想史」にはしなかったと述べている。森田尚人は梅根ら当時の教育思想史研究者がマルクス主義の影響を受けた社会思想史研究の影響下にあったことを指摘しているが（森田尚人「教育思想史の方法論的反省」）、ここにその証拠を見ることができるかもしれない。この教育思想史は現代の評価的視線の下で叙述されていることを示している。村井の『教育思想』は「教育思想史」とは題されていないので、この文脈で語ることは村井の意図に反しているかもしれないが、内容的にはやはり、古代ギリシアからの教育思想の展開を叙述しているので「教育思想史」と考えるべきだと思われる。村井の立場は、さまざまな「教育思想史」の本はあるが、そのほとんどを読むと、何が「教育」なのかかわからず、教育思想と題された展示をただむやみに引き回されているような感じが残ると批判的に述べ、教育は子どもたちを「善く」しようとする営みとした上で、思想の類型化（理想的「善さ」への関心に基づく「理想主義」と現実社会の「善さ」に基づく「現実主義」、「粘土モデル」の子ども観に基づく「手細工モデル」と「植物モデル」の子ども観に基づく「農耕モデル」）を行い、思想を分類記述していく。この思想（史）の語り方は、理論的考察が勝った語り方であり、歴史的な文脈よりも人間の思考の普遍的な超越論的条件を重視する立場だといえる。人間は時代が変わっても、教育について似たようないくつかの考え方をするものである、という前提に立っており、歴史的な文脈に置いて語ることは先の梅根以上にない。

¹²⁾ たとえば、公教育の思想史研究である堀尾輝久の記述（『現代教育の思想と構造』）やそれに影響を受けた教育思想史の教科書などがあげられる。

¹³⁾ 丸山真男掲論文 20 頁を参照。

¹⁴⁾ 中内敏夫前掲書 9-10 頁で「教育思想史は大教育家たちの教育思想だけを語るのではなくこの通俗過程をも語らねばトータルな教育思想とはいえないし、大教育家たちの専門家としての教育思想だけを取り立てて語るとしてもこの心性史との関係まで明らかにしなければ、その表層から深部まで及ぶコンパクトな思想研究とはなりえないだろう」と述べている。ちなみに、中内は近代の「人づくり」の技を述べた教育論や教育意見、実証科学の進展とともにこの教育論の学問化が進展し 19 世紀に誕生した教育学を「人づくり」の技術的考察であるとして、教育思想史はこの教育論・教育学の歴史から区別されるべきだと述べている。なぜならば、中内によれば、教育思想史とは、教育の技の論・理論を支えている「価値判断の心的枠組」を主題とする歴史だからである。教育学がそうした価値選択の反省を含まないとは考えにくいので、この言い方は、ペダゴジー＝教育方法学としての教育学について言われている

ることだと理解しなければならないだろう。ペダゴギーとしての教育学も対象とした教育思想史は「教育的な技（とそのシステム）」に含まれている「教育的判断に対する価値判断、その技の前提に入り込み、あるいはこれを正当化し、さらにはこれを生きていく心の様態」（7頁）の歴史であり、対象認識を含んだ「原理的で統一性をもつ判断体系」（8頁）の歴史となる。したがって、こうした単なる教育論を超えたメタ認識を含んでいるような教育思想の歴史は、教育論・教育学の歴史とは異なると言われるのである。

- 15) 政治思想史の分野ではケンブリッジ学派に近いフレデリック・バイザーが記時錯誤に陥らないための手法として「内在的解釈」を支持している。バイザーはチャールズ・テイラーの教え子で、18、19世紀ドイツの政治思想を専門とする思想家である。
- 16) スキナーはマキアヴェッリの研究（『近代政治思想の基礎』）で著名な政治思想史研究者であると同時に、これまでの思想史の方法論を鋭く批判した理論家でもある。まず古典的テキストの自己充足性を前提になされる「知の伝記」は、歴史的コンテクストから切り離して、用語の偶然的類似性などをもとに「永続的諸問題」「基本的観念」を扱ったもの（実は現代的枠組みのものでそう見られているにすぎない）とする「記時錯誤 anachronism」に陥る危険があると批判する。ラヴジョイの「観念史」についても、そもそも歴史に「進歩」「平等」「自然」「社会契約」「存在の大いなる連鎖」の理念型の現実化を見ようとするところに難点があり、その結果、ある観念を「先取りした」思想家が登場したり、「社会契約」という観念が「まだ純粹に現れていない」思想家が出てきてしまったりすることになる。これらをスキナーは「歴史的背理」と呼ぶ。また、「通史としての思想史」には、古典的テキストや出来事の解釈においてその現代的意義と、その意図や意味を混同して記述する危険が大きいとする。こうした「知の伝記」「観念史」「通史としての思想史」の問題性を検討した後、スキナーはこの問題性を克服することができそうなもう一つの思想史の方法を取り上げる。それは、古典的テキストを政治や経済など「より直接的な状況への応答」とみなし、テキストそれ自体ではなく「テキストを説明する他の出来事のコンテクスト」を重視する研究する思想史研究である（スキナー 1999, 100 頁）。しかし、この立場が政治的経済的コンテクストとテキストが因果的關係に置かれるとなると、今度はテキストの観念の自立性が無視されてしまう。スキナーはここでテキストや行為の理解はそのテキストや行為を引き起こした因果的先行条件の把握を前提とするものの、それは決してテキストや行為そのものの理解ではないとする。ここでスキナーが言いたいことは、テキストや行為にはその行為を遂行した主体の「狙い

point], しかしこれはテキストを書かした「動機」ではなく、テキストを書くこと行為を遂行することの中で作動している「意図 intention」が含まれており、これを把握することが思想史研究に求められるとする。スキナーは「言語は行為である」とするオースティン言語行為論の影響を受けており、発語の理解が単に「発語的意味」(語や文の意味や言及対象)の把握に還元されるだけでなく、その発語によって何らかの行為を引き起こそうとする「発語内力」の把握にもあるように、テキストの理解も、テキストの語と文の意味理解だけでも、テキストの原因となったコンテキストの理解だけでも十分ではなく、そのテキストを書くことで著者が一体何を果たそうとしていたのか(意図)を把握しなければならないと言う。そのためには同じコンテキストにありながら別なテキストを書いた思想家との関係や、そう記述することがどのような反応を当時引き起こし得たかを知るために当時のコミュニケーションの慣習を広く知らねばならない、とする。こうして、スキナーはテキスト中心主義とコンテキスト中心主義の中間をいく方法論を展開した上で、その黄金律として「われわれの研究している信条がどれほど奇怪なものに思えても、われわれは、その信条を受容している主体が(ホリスの言葉で言えば)可能な限り合理的に見えるようにすべく努めなければならない」と定式化している(スキナー 1999, 284 頁)。こうしてみると、スキナーは基本的にはコンテキスト重視の立場に立つ思想史を支持するものの、コンテキスト還元論には留保を示すことで、時代や状況に対し規定し返す主体の意図や意志をより重視する立場に立つことがわかる。またコンテキストについては、当時のコミュニケーション上の慣行などを含めたかなり広いコンテキスト観を持っていると考えられる。したがって、「コンテキストを考慮したテキストの内在的解釈」はスキナーの立場に近い立場に立つ思想史と言えるが、決定的に異なる点もある。それは、ここで私が述べようとしている思想史は「通史」であり、厳密にこのスキナーの要件を満たすことはできないからである。ただ、あくまでもスキナー的な精度の高い思想史研究を参照するということである。もっともそうした個別研究でさえ、この方法を遂行するためには、スキナーも認めるように「高水準の歴史意識と正真正銘の博識が必要」(前掲書 354 頁)ではあるが、また、通史の課題であり宿命である「現代から見た意義」に関しては、固定した視点からでも、観念の永続性を信じる立場からでもないが、近代教育という問題を問う問題史としてやはり語らざるをえないと考える。しかし、その際に重要なのは、叙述する我々の側から見える「意義」と、叙述対象である思想家のテキストの「意図」とは決して同じものではないことを意識して叙述することだと思われる。

- 17) マルクス主義のイデオロギー批判やフロイトの精神分析に影響を受け、特に1960年代～1980年代にドイツ圏で大きな影響力を持っていた批判理論、その影響を受けた教育史記述、近代教育論・思想を「シュヴァルツェ・ベタゴーギク闇教育」として批判した「アンティ・ベタゴーギク反教育学」、日本ではイリイチの文明批判を背景とする「脱学校論」やフーコー権力論やブルデュー「再生産論」に基づく近代教育批判とそれに基づく思想史研究などが当てはまる。こうした歴史記述や思想史研究の背景には近代学校制度に潜むイデオロギー性を炙り出そうとする関心や、すぐれて近代批判的な意識が強く働いており、これ自体は重要であるものの、思想史記述に直接この現代的意識が入り込むと記時錯誤が生じることになる。
- 18) たとえば、『忘れられた連関』や『回り道』で実践されたモレンハウアーの先駆的試み、そして最近の質的経験研究の中での図像学的研究があげられる。また文化学の新しい動向として、ホルスト・ブレードカンプに代表される文化史研究である「形象学 Bildwissenschaft」が注目される。こうした方法論については、モレンハウアー『回り道』所収の訳者解説（眞壁宏幹、2012年）を参照してほしい。
- 19) たとえば、イギリスの歴史家ロイ・ポーターは、大思想家の思想を歴史に位置づけず抽象的理念の体系として扱い啓蒙思想を考察したカッシーラーの古典的研究『啓蒙主義の哲学』とは異なり、「理念の社会史」を目指したピーター・ゲイの『自由の科学 ―ヨーロッパ啓蒙思想の社会史』を高く評価する。しかし、それでもゲイの研究は大思想家中心であった点を批判、さらにゲイの「理念の社会史」を先に進める研究を支持している（ポーター、2004年、63～64頁）。啓蒙主義を思想的に叙述する場合、大思想家の「高啓蒙主義」と、それを受容したり、「苗床」となったりした教養ある匿名の市民たちの協会活動や知的ネットワークである「低啓蒙主義」を区別し、両方を関係づけながら論じる必要性を指摘した。
- 20) 丸山真男前掲書 23～24頁

参考文献

- 今井康雄編『教育思想史』有斐閣、2009年
クエンティン・スキナー『思想史とはなにか』半澤孝磨・加藤節編訳、岩波書店、1999年
中内敏夫『教育思想史』岩波書店、1998年
沼田裕之・加藤守通編著『文化史としての教育思想史』福村出版、2000年
原聡介「教育思想」（教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、147-

150頁)

- ロイ・ポーター『啓蒙主義』見市雅俊訳，岩波書店，2004年
眞壁宏幹「モレンハウアー『回り道』の方法論へのコメントール」(モレンハウアー
2012, 241-267頁)
- 丸山真男他『思想史の方法と対象』創文社，1970年
宮澤康人編『近代の教育思想』放送大学教育振興会，1993年
クラウス・モレンハウアー『回り道』眞壁・今井・野平訳，玉川大学出版部，2012年
山根雄一郎「概念史研究の意義と課題」(日本カント協会編『日本カント研究13
カントと形而上学』理想社，2012年，71-86頁)
- アーサー・O・ラヴジョイ『存在の大いなる連鎖』内藤健二訳
ニクラス・ルーマン『社会の教育システム』村上淳一訳，東京大学出版会，2008年
Peter E. Gordon, What is Intellectual History? Harvard Colloquium for Intellectual
History ([http://projects.iq.harvard.edu/files/history/files/what_is_intell_](http://projects.iq.harvard.edu/files/history/files/what_is_intell_history_pgordon_mar2012.pdf)
[history_pgordon_mar2012.pdf](http://projects.iq.harvard.edu/files/history/files/what_is_intell_history_pgordon_mar2012.pdf))
Heinz-Elmar Tenorth, Geschichte der Erziehung, Weinheim/München, 2010