

## 日本教育史研究の系譜

森川 輝紀<sup>(1)</sup>

### The characteristics on formation of historical studies of education in Japan

MORIKAWA Terumichi<sup>(1)</sup>

This paper treats the characteristics of scholarship and the research achievement by the successors to Prof. Tomitaro KARASAWA who established the course of Historical Studies of Education in Tokyo University of Education, which has been regarded as the bastion of Historical Studies of Education in Japan.

I point out the five aspects as the characteristics of scholarship on Historical Studies of Education in Japan by Prof. KARASAWA. Namely, (1) the historical research approach focusing on the human-being as liver, (2) the high value to critical thinking toward the past and the encouragement of the initiate for the future, both of which are unique to humans, (3) the identifying culturally and geographically on the historical education activities, (4) the historical examination based on the real material concerning educational activities, and (5) the empirical clarification for the case studies of educational activities.

The successors to Prof. KARASAWA have advanced and extended the research field of Historical Studies of Education in Japan, by introducing the historical and sociological approach, on respecting for the characteristics of scholarship established by Prof. KARASAWA

Keywords : Tomitaro KARASAWA, human-being as liver, critical thinking toward the past

#### はじめに

「自ら正しく生きることを忘れ、他人をそこに指導し、教育することによって、自分の義務を免除されたと考えるものがあれば、それは大馬鹿者である」(『随想録』)

せめて、大馬鹿者にならぬよう自戒しなければと思う年頃。つまりは、研究をしていないのだから、静かに過さねばと思っているが、逸見さんの圧力で、トンデモナイことになってしまった。

研究史の系譜というか、教育史学史を語るのは、自分の環境の範囲でとはいえ、もっとも、苦手な領域で、

何かの本の後書にも書いた様に、私は、偶々、バッターボックスで、飛んで来た球にコツンと当て、運よく、その一つか、二つかが(?)ヒットになって、今日に至っているにすぎない。どうも、方法論にかかわって、語るには、一番ふさわしくないと思う。

教育大学の日本教育史研究室、つまりは、唐澤教育史学を自覚的に認識し、教育史にとりくんだ訳ではなく、偶然的な環境としてあったに過ぎない。後でものべるが、唐澤教育史学の本質を理解することなく、文字通り「不肖の弟子」であったにすぎない。唯、不思議な縁を想う。1963年の入学だが、私が最初に購入し

<sup>(1)</sup> 福山市立大学教育学部児童教育学科

た教育学の専門書は、唐澤富太郎著『教師の歴史』、『学生の歴史』であった。

教員にでもなるかと進学したが、最初のガイダンスで、ここは教育学という学問をする処ですと説明され、“アレ”と戸惑うことになる。教育学の幾つかの講義に出て、なんだか“シラー”とした内容で、どうも困ったものだと思いながら、偶々、生協書籍部で手にしたのがこの2冊であった。もちろん、唐澤富太郎とは誰かも知らず、あれ、教育学科の先生だということ。そして、楽しく興味深く読むことができた。こんなのなら、やれるかなーと思った。しかし、以後は“学生運動”に忙しく、まったく勉強せず、3年の後半から、石島庸男さんの手引きで教育史の勉強をはじめることになった。石島さんの教育史論は意識しつつも、唐澤先生は、遠い存在でしかなかった。

しかし、逸見さんから“系譜”という題を示され、唐澤先生との処々の場面を想い出すにつけ、唐澤教育史学という環境の中で、自己の教育史が形成されていることを確認することになった。改めてというより、自覚的には初めてのことだが、私なりに唐澤教育学、教育史を再構成し、私との関係性を考えてみることにした。

## I. 唐澤教育史学の前史

①1934年（昭和9年）、東京文理科大学入学、篠原助市の下で、ドイツ教育哲学を研究。卒論では、新カント学派のパウル・ナトルプの教育思想をテーマとする。特に、ナトルプの後期思想の解明にとりくむ。前期のカントの理想主義哲学を、第1次世界大戦での敗戦と復興という時代状況の中で、社会的理想主義、すなわち精神の自律性とそれにもとづく自由による社会の革新を主張する。晩年には、精神の自律性の基礎に宗教的価値をおくことになるが、その点に、自己の生き方、探求点を重ねることになったという。

1937年、研究生となり、務台理作の下で、ヘーゲル哲学を研究する。ナトルプの研究途上、既に、「ナトルプを超越して、ヘーゲル弁証法の採用用して、唐澤教育学の建設を思う！」と、ナトルプの原書に書きこんでおり、ヘーゲル研究は必然のコースであった。研究テーマは「教育の宗教的基礎」であった。

②カント・ヘーゲルのドイツ哲学の「概念による把

握」に満たされない思いを強めることになる。繰り返して、越後出雲崎、生家の宗教的環境の幼少期の体験にねざした実感的なるものへの思いを唐澤は語っている。リアルな人間像、理想の人間像の探求として、仏教哲学の研究に集中することになる。ドイツ哲学から仏教哲学への展開を、唐澤は「近代哲学の用語」によって、仏教哲学を解釈しようと考えたとのべている。

1939年～41年、日本文化協会の研究員（他に平塚益徳、堀一郎等）となり教育学・宗教学研究、宗教者と研究をすすめる。その時のこととして、唐澤は、宗教学者とは異なり、私のつまりは「素人の」「宗教的なものに対する感覚」にもとづく、仏教哲学の理解・解釈は、直観的＝本質的理解として、宗教者には共感をえたと記している。その結果、教育学としての仏教思想研究に自信を深めることができたとしている。

この間の研究成果を、1943年、文部省諸学振興委員会で「現代教育に於ける中世的なるもの」として発表している。「我の超克」と「無我（私）」への思惟の展開を、中世仏教思想（親鸞、道元）にもとづき論じている。「我の超克」が「近代の超克」という京都学派のバリエーションである点に、戦時下の「制約」を見るものの、その論の展開は、読み返しても「普遍性」をふくむものとして理解できる（少なくとも、「国体」論は登場しない）。唐澤の学問的力量的豊かさを思わせる。（それ故に、退職記念に執筆した『教育的真実の探求』（ぎょうせい、1975）に、唐澤自身が再録している）。

ドイツ哲学から仏教哲学へ、概念による把握への不満を、「意識」と「実相における根元的なるもの」との対比で説明している。意識は、理性的人間を概念化する。それは、理性の限界内での宗教的なものに基礎をおいている。「実相における根元的なるもの」として、宗教に基礎をおくとき、「我」を超克する「無我」＝修証一統、自然法爾の人間像に到達しようと。唐澤は、思想レベル（理性）を超え、その思想を生み出す根元＝精神をえぐりだそうとする。

「幾多の思想家たちの言葉を呼び寄せ、捉え直し、その根底に脈うつ精神を抉り出す」（森川輝一『＜始まり＞のアーレント』岩波）、思想史と精神史をこう腑分けするなら、唐澤は「その根底に脈うつ精神を抉り出す」、そこに思想史研究の課題をおいており、京都学派の精神史に連なるものであったといえる。それ

故に、ドイツ哲学の思想が持つ概念性に満足できず、日本という環境（風土）、自己の成育的宗教的環境に根ざして、「その精神」を抉り出すべく、仏教哲学研究に活路を開いたといえる。そして、その研究が、「日本的」= 国体論という特殊の価値に取り込められることなく「普遍性」を持ちえたのは、ドイツ哲学という近代の用語とドイツ哲学との比較において、それを理解しえたためであったといえる。

③唐澤は1942年、橋田邦彦の推めで、奈良女高師教授として、戦後1949年、東京教育大学に日本教育史担当として呼び戻されるまで、奈良で過すことになる。戦後における政治的、社会的激動、価値転換の時代、ヘーゲルを学んだ唐澤にとって、封建主義・絶対主義から民主主義へ、軍国主義から平和主義への展開は「歴史の必然的結果」であった。それ故に、ひたすら自己の主体的内面にかかわる問題として研究してきた仏教教育思想研究に、揺ぎを一瞬間にしる感じさせることになる。「私もデューイ研究をしなければと思い……」と書いている。その折、篠原助市の「二足の草履ははくなく」の教えを想い、仏教教育思想の研究にとりくみ、1953（昭和28）年、『中世初期仏教教育思想の研究』で文学博士の学位を得ることになる。副論文は、1949年刊の『ナトルプの社会教育学』であった。学位論文について「やむにやまれぬ自己の主体的な内面的な世界の形成の問題として」書き上げねばならないものであったと記している。16年間の研究の成果であった。

この研究スタンスの故に、多くの教育学者が戦前の言説を戦後問い直される中で、戦前と戦後の一貫性を持ちえたことになる。

## II. 唐澤教育史学とは

教育哲学研究から教育史への展開は、内発的なものではなく戦後の制度改革にとまなうものであった。唐澤は1949年、篠原助市によって、教育史講座の日本教育史担当として、母校に呼び戻される。外国教育史の梅根悟教授、日本教育史の助教授でスタートすることになる。その点について、「当初は、梅根教授・唐澤助教授という陣容であったが、間もなく、唐澤助教授が研究業績の積み重ねを背景に「日本教育史」の講座の独立を希望し、暫くの間、教授1という定数だけで、又、学科の助手の定数を1人減らす事によって、その

希望は漸く完成した。」（大浦猛『東京教育大学教育部教育学科』2001年）と記されている。唐澤が教授となる1960年に独立ということになろうか。

近代教育史の3部作（『教師の歴史』（1955年）・『学生の歴史』（1955年）・『教科書の歴史』（1956年））の研究成果によって、日本教育史講座を独立させる。唐澤教育史学の成立といえる。

### ①「生活する人間」の形成史

1953年、学位論文提出の年、唐澤は『日本教育史』（誠文堂新光社）を刊行する。ここで、教育史研究の方法論、史料論を展開する。①生活教育史、②慣習・習俗—民俗学—への着目、③文芸作品の教育史料論、④教育実態—教育政策と実態との関係、⑤地方教育史、⑥伝記の利用、⑦問題史としての通史、⑧社会史的背景からの思想史研究—教育史独自の領域・独自の方法—、⑨世界史的立場、⑩実物を通しての教育史の10項目の視点、領域、方法論、史料論をのべており、唐澤教育史学の全体像が示されている。

唐澤の教育史論の卓越性は、それが具体的成果を踏まえて展開されていることである。この構想は、学位論文、及び以後の近代教育史の3部作、世界の教科書の3部作と一体のものといえる。教育史学会、シンポジウム「教育史研究の方法について」の提案者となった唐澤のタイトル「私の試みた研究方法」（『日本の教育史』第1集1958年）がそのことを明示している。

『教師の歴史—教師の生活と倫理—』（1955年）、『学生の歴史—学生生活の社会史的考察—』（1955年）、『教科書の歴史—教科書と日本人の形成—』（1956年）、『世界の道德教育』（1961年）、『教科書と国際理解』（1961年）、『世界の理想的人間像』（1963年）と、驚嘆する外ない成果を発表し続ける。近代教育史三部作についての福原麟太郎の書評は、さすが具眼の士というべきか。「教育を概念として捉えるよりは、それを学生、教師という生活する人間として取り上げ、思想とか知識とかを、教科書という形態で観察したことである」と。福原が英文学の本質を経験主義にもとづくものと見事に表現した「英文学（随筆）は、知識を書き残すことではなく、意見を吐露することではなく、叡智を人情の乳に溶かしてしたたらせる事である。」（『叡智の文学』）に重ねて、唐澤教育史学の核心を適格に捉

えていると思う。また永井道雄は、世界の教科書三部作について、唐澤の方法論的特質を①帰納的方法をとっていること、②多元的な資料解釈にあると指摘している。

唐澤教育史学は、概念・思想をそれ自体として語るのではなく、生活する人間、その形成史として、具体的資料（史料・実物）を積み重ねて帰納的に展開することであった。生活教育史の生活がキーワードとなる。「生活が陶冶する」というベストアロッチに共感する唐澤は教育学を形成の科学として把握する。科学には①seinを対象に、因果関係を究明する因果的科学、②sollenを対象とする目的論的科学があるが、教育学は、seinとsollenの二つを対象とする形成の科学であると認識する。

同時に社会史的背景からの思想研究の社会史も唐澤教育史にキーワードとなる。『学生の歴史』の副題は、「学生生活の社会史的考察」であった。生活は、経済・政治・文化の統合的存在である社会によって規定されるが故であった。入江宏は「教育史学会でも1980年代後半から教育社会史の研究が提唱され、90年代に入るとフランスのアナル学派の方法を模倣した研究が一種のブームになるが、唐澤先生は1950年代に早くも教育史における学校中心史観を批判され、生活教育史の必要を想起された。『学生の歴史』のサブタイトルに「学生生活の社会史的考察」と明記している。先生の近代教育史三部作こそ、教育の社会史の先駆的業績として評価されなければならない」と、その先駆性に着目している。

## ②「過去の否定的媒介」と人間の主体性

教育史学は、ヘーゲル的な歴史的必然性と同時に、主体と何時が問われなければならない。つまり、歴史的必然の中で、人間の主体的行為としての人間形成を明らかにすることだという。何時にかかわって、自からの学位論文を例に、転換期—古代から中世への—という必然の時間の中で、3人の宗教的個性（親鸞・道元・日蓮）が出現した事。歴史的必然の下での、主体的営為としての個性的営みに、教育史的価値を見い出している。唐澤は、それを「歴史の人間学的解釈」という。唐澤教育史の方法論のキーワードである「過去の否定的媒介」としての教育史は、そこに生まれたといえる。過去の否定的媒介としての未来、歴史的必然の中での

人間主体の形成＝新たな人間像の創出が、教育史の課題とされる。ここでも、人間像を概念として語るのではなく、歴史の実態として具体的に語ることになる。

福原が指摘したごとく、「概念・思想」としてではなく、「学生・教師・児童・(教科書)」という具体的存在＝生きた人間として究明する点に唐澤教育史の特質を見ることができる。その点にかかわって、文芸作品、伝記の教育史料的価値を重視する。人間像の探求という唐澤教育史は、歴史学の物語では捉えきれない、「事実」を超えた「教育的真実」を求めためであったといえる。唐澤教育史は、福原麟太郎を借りれば「叡智の教育史学」と呼べようか。

唐澤は、その前年度の修論のテーマに即して、大学院の非常勤を呼ぶのを例としていた。私が「教育令の成立」（明治前期の教育政策）をテーマにしたため、1969年度、土屋忠雄を招いてくれた。余談ながら、当時は、大学民主化運動、教育大では筑波移転問題を争点に、授業どころではない日々で、土屋の体調もあって一それも日大闘争での疲れが原因だったと聞いているが一、ポツリ、ポツリと教室を変えながらの演習であった。それだけに、静かな近代教育史の研究方法にかかわる語りは、今も印象に鮮やかである。「唐澤先生とも、教育大学に戻られた当初は、よく訪ねてこられて、近代教育史について、夜、遅くまで語りあったものです」。「その後、相次いで大作を出版されて・・・」などと。後に、唐澤は「土屋さんは、本物ですよ」と、私に語った。

その時には気がつかなかったが、今は、こう思っている。唐澤が土屋を「本物」だと認識したのは、土屋の近代教育史（『明治前期教育政策史の研究』毎日出版文化賞）が、人間を描いている点に共感したからではなかったかと。土屋も旧制高校時代、文学青年で同人誌をつくっていたと語っているが、あの受賞作には、私も文学的香りを感じていた。

さらに脱線するが、1929年生まれに加賀乙彦の自伝的長編、『永遠の都』『雲の都』を楽しんでいるが、『永遠の都（1）』で時代を描くことについて、加賀と大江健三郎が対談している。これが興味深い。『永遠の都』で1936年の2.26事件、学童疎開、空襲時を描くため、歴史家の書いたものを色々と呼んだが、「すべてわりと単調な物語ですね。歴史とは歴史家の考えた物語なんですね。・・・歴史家が整理したもつと元にあ

る事実があって、事実関係がいろいろ入り組んだところに本当は歴史の真実があるだろう」と、加賀は、昭和戦前を描いた感想をのべている。

否定的媒介として人間像の展開を教育史とする唐澤は、戦前と戦後、扱う人物とテーマは異なるが、「えがきかた自体は修身的で、人間の問題にせまっていない」と、教科書分析から指摘している。唐澤は人間像の探求にかかわって、道徳教育論について、その教材について多くを語っているが、そこでの基本的視点は「基底にある日本人の精神構造に戻って考える」ことでなければならないという。思想史を精神史として、実相にある根元的なるものを探求した視点は、教育史論をも貫いている。唐澤の「一研究者の自伝的回想」を副題とした本の書名は『教育的真実の探求』であるが、その書名は象徴的である。

### ③世界史的立場—文化的類型・教育地理学—

唐澤は、戦前期、ドイツ教育哲学から仏教教育思想への展開にかかわって、ドイツ哲学の概念による理解に満たされず、仏教思想に実相の根元を求めることになる。それはキリスト教と仏教という人間の根源にかかわる宗教的文化の越えがたい壁に突きあたったためであったといえよう。付言すれば、文化（自然的環境を含む）の相違による人間形成の差異を痛感したことであって、日本文化の特殊性（個別性）に優越性を求める、当時の「国体論」に同意するものではなかった。

むしろ、道元の修証一統とナトルプ（ヘーゲル）の「道途が一切であり、終極は皆無」とするドイツ哲学を重ね、アプローチは異なるものの、そこにある普遍性に着目していた。日本教育史は、日本という空間に限定されることなく、他の空間との比較において、日本の個別性と普遍性を明らかにできるとした。「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」（旧教育基本法）に、教育史学を意味づけることになる。

『教科書の歴史』（1956年）で、日本人の形成を論じた唐澤は、他国との比較を求めて、『世界の教科書』3部作にとりくむが、必然のコースであった。この文化的類型と人間形成のテーマは、後に科研テーマ「日本人に及ぼした自然的歴史的風土と教育の相関関係についての地域類型的研究」として具体化され、『貢進生』（1974年）等に結実する。

### ④実物資料による教育史

唐澤が実物資料による教育史を構想するのは、1962年、ユネスコの世界教科書会議に招待され、欧米を6ヶ月周遊した体験が大きな契機となる。『世界教育風土記』（1964年）で、西洋世界の個の精神性の強靱さに驚き学ばねばと思うと共に、日本の生活文化の豊かさに、とりわけボストン美術館の東洋部の展示に驚愕し、日本社会がそれに気づいていないことに義憤にた思いを持ったと記している。忘れられ、捨てられつつある生活文化にかかわる実物資料収集を独力で開始する。各地の民家、古道具屋を廻り、膨大な資料収集を行うことになる。（私の院生時代は、唐澤の資料収集と実物による教育史の具体化の時期に重なる。ゼミに終了とともに、石島・福澤行雄とともに、古道具屋に飛び出していく唐澤のなんとも嬉しげな姿を思う。）

その成果が『明治百年の児童史』（1969年）、『教育博物館』（1975年）となる。『明治百年の児童史』について唐澤は、「教師と教科書を媒介する児童の歴史」を書かねばならなかったが、文献史料では制約もあり、書くことができなかった。実物資料によってそれが可能になったと記している。さらに唐澤は実物もつ存在感、迫力が人間形成に与えられる影響を強調する（実物資料の復刻）。唐澤は少年期、画家を志す程に、直観力、芸術的センスに恵まれていた。あるいは、彼のいう「宗教的な感覚」も加わってのことであろうか。直観に導かれない概念は、不確なものだと語ってくれたことがある。

実物への着目は、その彼の直観力によって、新たな史料の、教育的価値を見い出されていくことになる。唐澤は「雑然のもたらす実証性」という。生活文化にかかわる実物資料は、凡人の眼には、まさに雑然としている。雑然たる実物資料から「実証性」を見い出さず史眼とは何なのか。永井道雄が評価した「帰納的方法」に収まらないものをそこに感じるようになる。

### ⑤実感としての「事実」の教育史的究明

花井信は、唐澤について、生活史・社会史という方法を提起し、「近代教育史を創作したいという企図は、確かに達成された。同時期の研究者で比肩しうる人はいないほどの巨人である」と、適確に表現している。と同時に、同時代史とならざるをえなかった故に（1911（明治41）年生まれ）、体験を媒介にした深さ

とともに、体験という個別性に陥りやすく、経験として「学問」化する点での困難さを内包したのではないかと、唐澤教育史学のアポリアを指摘している。『山峡の学校史』川島書店、2011年）

このアポリアこそ、同時代性という制約を超える唐澤の「学問」観の本質にねざすものであったのではなからうか。繰り返しになるが、学位論文について、「やむにやまれぬ自己の主体的な内面的世界の形成の問題」として、中世仏教教育思想史研究に打ち込まざるをえなかったという。この自己主体との対話・対決としての学問、あるいは方法的スタンスは、近代教育史研究においても通底しているといえる。

その唐澤は、退職近い時「定年後は、大学院で仏教思想のゼミを持ちたいね」と語った。「教育史」のゼミとは言わなかった。

### Ⅲ 唐澤研究室の系譜一聞き覚え一

#### ①方法としての「薫陶」

唐澤の教育・研究指導は、簡約すれば「同朋同行」の方法であったといえる。「教育の要諦」とは何かと問われた時、唐澤は「薫陶です」と答え、宮大工の棟梁を例に、その姿、その全人格による感化だとのべている。唐澤自身の仕事に、共に加わる、同行としての歩みの中で、研究とは、研究方法とは、そして人間とは、を感得するもの（すべきもの）だと認識していた。新制大学初期の卒業生は、唐澤の仕事に参加する中で、学問的興味、関心を深めていったと記している。原稿の整理、史料の書き抜き、下翻訳、資料調査等を共にする中で、学問の世界へ眼を開かれていったようである。修論のテーマとして、鈴木博雄は「武士の教育」をとりあげており、入江宏は「近世庶民の教育」を示唆される。それは、近世をやれば中世に遡ることも近代に下ることでもできるからということであった。入江は津田左右吉の『文学に現れたる我が国民思想の研究』の方法で論じることになる（『日本の教育史学』第4集、「町人社会における家業意識と教育」）。その後、津田的方法に限界を感じ、歴史社会学的方法で成果を上げていく。それに続く小久保明浩は「農民の教育」にとりくむことになる。

人間像の展開として、教育史を構想する唐澤は、近世の身分制に即した士農商の人間形成を未解の課題と認識した故に、後継にその開拓を期待したといえる。

すでに、蓄積を有する教育制度（藩校・寺子屋・塾）の研究ではなく、人間像の形成をテーマとした点に、唐澤の教育史観は示されている。後に、唐澤は仏教思想を研究したので、中世までは「理解」できたが、そして近代はその三部作で描けたが、儒学を研究していないので近世は弱いので、と語ってくれた。と同時に、儒教の教育思想それ自体の研究ではなく、近世から近代へという歴史的必然、転換期の中で、武士・商人・農民はいかに主体的に生きたのか、その人間像の描出によって、近世教育史、そして近代への展開を企図としてのサジェッションであったと推測している。

鈴木は『近世藩校に関する研究』、入江は『近世庶民家訓の研究』、小久保は『塾の水脈』に成果を結実させる。それに続く小林輝行は、家庭教育をテーマに『近代日本の家庭教育』を、高野邦夫は軍隊教育をテーマに『軍隊教育と国民教育』を刊行する。

唐澤が実物資料収集を本格化し、『図説近代百年の教育史』以後の、実物資料による教育史の開拓、日本人の形成をテーマとする時期、研究室に所属したのが、福澤行男、石島庸男等であり、後れて加わるのが森川、花井信等であった。自らも古本、古道具の収集家でもあった福澤、石島は、“実物資料による教育史の開拓”の同行者として、「薫陶」をうけた先輩といえる。主体的に「薫陶」を受けとめられる資質を持っていた。他方、花井は唐澤教育史、とくに近代教育史論を理解し、かつ、同時代的制約を乗り越えるべき課題をもっていたといえる。

実物資料に対するセンスもなく、理論的把握もなく、漠然と進学したのが、私ということになる。その意味では、まったくの“不肖の弟子”であった。

#### ②唐澤教育史とその後

石島の指導の下で、教育史研究をはじめることになる。思い返すと、石島は唐澤の「過去の否定的媒介」「生活文化社会史」を、歴史科学にもとづく「矛盾」「運動」「展開」「地域」「民衆」をキーワードに歴史像を再構成していたと思う。石島の教育史観は、編著『日本民衆教育史』（1996年）での、梅根の「教育は子殺しに始まる」の言説の批判的検討に、凝縮的に表現されている。

彼は、梅根の「子殺し」=教育発生説は、原始時代から古代社会への「転換期」に登場する「矛盾」であ

り、原始は「興学」「共学」で、富の集積と権力の形成にともなう古代への展開が「子殺し」であったと解すべきとのべる。歴史の発展（展開）段階での教育的営為の「矛盾」を析出し、その克服のモメントとしての「運動」に着目する。それ故に、石島は、教育史研究における「論理」を重視する。論理（仮説）があって、史料は生きてくると。

「生活文化（社会）史」にかかわって、石島は「地域社会」での「生活文化」としての教育に着目する。文学部日本史ゼミ（津田秀夫の近世社会論）に参加し、地域社会の構成史的把握と民衆像の多様な形成についての認識と方法を学んだという。多様な多面的な史料の重なりによる民衆像の探求は、唐澤のいう「雑然のもたらす実証」に通底していたと思う。

ある時、石島の下宿から唐澤先生宅に向かう途次。引越し中として、路上に書籍をはじめ雑然たる物が、ゴミ山のごとく積み上げられていた。石島は、早速に交渉を開始、選ぶのではなく、全ての資料を山ごと購入した。（私の気に入ったのを持っていけど、改造社版の啄木全集・岩波版漱石全集を選び、今も所有している。）唐澤がリヤカーのゴミから古教科書を見つけだすように、史料に対する、実物に対する直観というか、芸術センスというか、通ずるものがあつたのでは。

石島は論理を緻密に構成するが、それは、概念による構成ではなく一つの物語、時代に対する豊かなイメージネーションに促されてのことであつた様に思う。石島の下で、文学部日本史教室が1969年茨城県真壁郡の調査に入った折、教育史領域を担当した。史料調査についての全体会で、石島は一枚の、明治末の日本赤十字社関連史料を示しながら、詳細は忘れたが、一つの“物語”を語り出した。

何かの折に石島を“壮大な教育の語部”と評した事がある。史料にこだわり、そして、それを超えた“物語”を描くことが出来たのが、石島教育史ではなかったかと思う。「雑然のもたらす実証」を可能にしたのが、唐澤の直観、芸術的センスであつたとしたら、石島のそれは、時代認識に対する豊かな想像力ではなかったかと思う。過去を「現代史」として、不確実な未来に向けての人々の選択の歴史として把握する豊かなイメージとでもいえようか。その点で唐澤教育史学の「壮大な世界」を継承しうる存在ではなかったのか。

ただ、石島は唐澤と異なり、「権力」の持つ位置・

意味について、常に厳しく認識していた。石島の幕末期における権力の教化機関としての郷学論、津田の民衆立的郷学論の批判のポイントもそこにあるのではと思う。学部時代、60年安保闘争に参加、ハガチー事件の「参加者」として、「潜った」（？）経験などもそうした権力認識に影響しているのではないか、勝手な推測だが。

近世における商人教育、三井家の奉公人教育を中心に業績を積み重ねる入江は、栃木県史の近世担当編集委員としての参画にともない、地域の史料（地方文書）一日記、筆子帳等一の発掘によって、商人・農民・女性の教養形成を豊かに描出する。それを踏まえて、教育史認識として新たな時期区分論を提起し、手習塾・郷学論等近世教育史の概念形成に多大な影響を与えることになる。

花井も袋井市史にかかわって、地方史料に着目し、近代教育史の新たな概念、学制期の学校資金にかかわって「村中型」等を提起し、従前の通説の書き直しをせまっている。石島の「地域」「民衆」「矛盾」「運動」を地域教育史と概念化し、新たな教育史研究領域を開拓することになる。入江、花井は、歴史研究によって教育学の概念（学校・教育課程・教材・教育方法等）を豊かにしうる理論的構成員にすぐれていた。こうもいえる。唐澤の「体験」＝「実感」に即した史料の収集と読みの深さと拡がり、同時に「経験としての学問」化の困難さを内包したとする花井の認識を、それぞれが超えようとしたといえようか。

お題として与えられた“私の場合”は、どういうことになるのか。卒論は「明治9年町屋騒動の教育史的検討」、修論は「教育令の成立に関する一考察」であつた。「近代教育の思想と構造—近代天皇制と教育—」というテーマを掲げてのことであつた。教育史の学びによって、小学校時代のある風景が浮かびあがつたことに導かれてのことであつた。

4年生の折、職員室への出入りの際、「〇年〇組〇〇、〇〇先生に用事があります。」と入口で、直立して報告してから「入室」することを求められた。イヤなことだったので、相互に押しつけあつた事を思い出す。『兵庫県教育史』を読んでいて、それが、戦時下の「錬成」の実践形態であつたことを知る。6年の修学旅行

は、奈良・伊勢への1泊2日の大旅行。その1ヶ月も前から、国旗掲揚塔（戦前の奉安殿の跡地）にクラス、8列横隊に整列し、2礼2拍手1礼の参拝の練習を繰り返した。戦後にあっても集団での神社参拝が戦前期同様に、しかも“我が校”の伝統と誇りとして語られていたことを思うことになる。

近代天皇制と教育という大きなテーマと、ファシズム期の教育をと思うことになる。まずは、その前史としての近代教育の思想と構造を理解しなければ、町屋での学校騒擾にとりくむこととなる。それは偶然的契機で、日本史研究室の真壁郡の調査に石島さんの下、参加し、明治9年の町屋騒擾に出あったためであった。

#### <自治（自由）と統制>

当時、「学制」の成立過程や実施過程については、井上久雄、尾形裕康、仲新など、中央レベル、行政レベルでの大作が刊行されていた。私の関心は「地域の人々」が「学制」小学校をいかに受けとめたかにあった。学校賦課金反対騒擾の検討によって、「学制」の民衆の受容にせまろうとするものであった。就学層からの反対運動への参加、旧来のムラの自治的な慣行としての人間形成を求める人々と近代化のための国家的統制との対立の構図が浮かんできた。

修論では、「学制」を批判した田中不二磨による「教育令」の成立過程で、自治（自由）と統制がいかに論じられたかを課題とした。元田の徳治論、伊藤の自由民権運動への対応、田中の自治を原理とする近代教育論の三者の構造の中で、「教育令」が「自由教育令」に変質したことを確認した。田中の自由教育論者との通説的評価に違和感を持つことになる。特に、彼が岩倉使節団の文部担当理事官として、欧米を実地調査したことの意味について考えることになる。

当然のことながら、自治と統制の問題は、近代国家の人間像（国民像）をめぐる対立であった。以後、元田、田中、井上、森等の教育論を検討し、元田のパラダイムで「教育勅語」に決着する点を考えることになる。（『教育勅語への道』）

#### <社会変動と自律的統制主義>

教育勅語体制として成立する日本の近代教育・学校の地域社会での実態を、埼玉県をフィールドに検討することになる。1974年埼玉大に就職したが故であった。なお、ここでも行政レベルではなく、地域の資料にもとづいて考えることになる。行政文書からは、“生き

生きしたイメージ”を創り出せない、当方の資質にもなってということになる。当初は、地域の教育実態という漠然とした調査であったが、1980年代に入って、一つの視点を意識することになる。それは、変動が与える意識変容の“実感”であった。

1980年代にかかるまで、埼玉県の教員採用数（小学校）は、1000名を超え、埼玉大卒であれば、“名前”さえ書いてくれば採用になるという“笑話”が生まれる程であった。学生生活は、就職を心配することなく、実にのびやかで自由であった。私の自由選択科目である教育史概説に100名を超える受講生がいた。学習指導要領にもとづく、教科指導法には批判的な雰囲気のみちていたと思う。ところが1980年代に入って、採用数が1000名を割り、500名を切るころから、学生生活の様子は、急激に変化していった。

つまり、卒業が即就職とはならなくなり、就職に有利な科目選択と出席が一般化し、教育史の受講生も減少する。限られたポストをめぐる競争にもなると、必然的に採用サイドに寄り添う競争となり、教育・教員への認識の幅は縮小していくことになる。つまり、社会的変動によって、権力的統制としてではなく、「自律的統制」が進行することを「実感」した。

埼玉の秩父地域は、明治末以来、豊かな新教育運動を蓄積していた。しかし経済恐慌による地域経済の破綻を経て、減私奉公のファシズム教育へと展じていく。この変化をどう考えるのか、社会変動の視点から検討することになる。国家と地域、政策と地域が二元的、あるいは一元的に存在するのではなく、地域社会＝生活実態を媒介にして、地域が、教員が主体的に政策を受容していく、その様を検討することになった。（『大正自由教育と経済恐慌』）

#### <「一般的社会意識」と近代教育>

秩父の調査で、塩谷松次郎という新教育の実践者、秩父地域のリーダーに興味を持つことになる。彼は、経済恐慌による地域経済の破綻を前に、個性、人格を価値とする新教育実践から、減私奉公の報徳主義へと展じていく。その軌跡について、カント・ルソー・デュイなど欧米の教育学に学び、「人格」を価値とする新教育にとりくんだ。しかし、それは「形式的な方法」レベルであって、ストンと胸におちるものではなかった。村の生活に対応しようとした時、二宮尊徳のいう「成田参籠の精神」＝我儘を捨てることのできる人間

性がストーンと胸におちたと語っている。

“胸におちた”報徳主義とは何なのか。その主体的受容の意味を考えさせられることになる。教育勅語を理念にする天皇制教育を、外在的、注入教化の対象として、近代の地平から批判するだけでは届かない思想をそこに見ることになる。改めて、教育勅語、それに続く国民道徳論の主体的受容という側面から、それらが地域・民衆（国民）に響きあう論点・論理を内在させていたのではないかと考えることになる。その際、尾藤正英の『江戸時代とは何か』が提示した「一般的社会意識」、つまりは法と道徳を一体化する共同体的国家意識の視点から考えることになった。

戦後教育史にあって、保守ないしは反動として、無視されてきた元田、井上哲次郎、吉田熊次の教育論、教育学をその視点から読み直すことになった。彼等が教育学のイデオログたりえたのは、地域・民衆（国民）に響きあう論点と論理を提示していたからではないかと。この受容の思想（精神）を解かない限り、戦後において、地域に突然のごとく浮上した“戦時下の学校教育”の持つ意味を説明することはできない。（『国民道徳論の道』）

かく振り返ると当初は天皇制教育として定式化される日本の近代教育が内在する「矛盾」を、民衆の受容の面で捉え、それ故に、民衆によるその克服としての運動にともなう止揚としての近代教育を展望していた。教育内容の統制と財政の自己負担（受益者負担）、試験による能力主義（落第）と就学問題、学問（科学）と教育（教化）の分離、国体論と大正デモクラシー（社会の大衆化）、競争にともなう私利の追求と徳育論等、その「矛盾」の民衆的レベルでの把握につとめることになる。（『近代天皇制と教育』）

ついで、資本主義化、大衆化にともなう社会変動によって、民衆の自律的な統制への同調という現実に着目することになる。そのメカニズムの検討に際し、体制側のイデオログ達の教育論の論理を検討していくことになる。

歴史的必然の中での主体的な人間の営み、新たな人間像の形成を史的に追及する唐澤教育史学、石島の「地域」「民衆」「矛盾」「運動」によって構成される教育史とは異なった地平として、「主体的受容」に、教育史の課題をおくことになる。天皇制教育を「主体的に

受容」する日本社会（人）の思想（精神）構造に課題をおくことになる。その故に、日本の近代を生きた人間の教育認識という、ストーリーに関心を持ち、「概念」の探求という学問化は、おろそかになったともいえる。

今という、後智慧からいえば、柳田國男の「常識と正義」を借りれば、当初は、近代の教育的「正義」を求め、後半は日本社会に、生活的経験として積み重ねられた「教育的常識」を追うことになったといえる。つまりは、その時々々の「体験の実感」の追求、自己との対話にすぎなかったということになる。

### おわりに

最後に、（日本）教育史研究の系譜にかかわって、蛇足をつけ加えることにする。梅根悟の『新教育への道』（誠文堂新光社、1947）にかかわって、中野光が「新教育の履歴書を書くんだという、そして私のこの履歴書が皆さんの履歴書になり得るかという問いかけがありますね」と問う。梅根は、自己の存在証明にかかわる履歴書としての教育史を意味しており、そこに歴史的事実を踏まえつつ、多少の強調や誇張がともなうことになる。新教育運動にかかわってきた当事者のある種の正当性の証として書いたからだと応じている。対して、歴史学としての教育史を対置している。（『梅根悟一教育研究50年の歩み一』講談社、1973）

唐澤も1957年、『日本人の履歴書』（読売新聞社）を書いている。近代日本人の形成と教科書の関係、世代間の認識のズレの問題を論じている。いわば、近代日本人の存在証明としての教育史を叙述している。履歴書という用語の重なりにこだわりすぎることになるかもしれないが、そこに高等師範一文理大の歴史が持つ「アカデミズム」の特質があるのではなかろうか。

寺崎昌男は、帝大アカデミズムに対して、中等学校教員養成を目的とし、多くの学生が師範学校卒である、その実践性・生活性に根ざした「アカデミズム」の独自性を指摘している（『朝日新聞』1977年3月26日）。梅根は履歴書としての教育史は、必然的に問題解決の歴史とならざるをえないという。「民衆教育」という視座は、戦後（教育）史学が持つイデオロギー性では捉えきれない、「生活する人間」の問題解決の歴史としての拡がりを持っているといえようか。唐澤の「生活する人間」の形成史、「生活する人間」の問題解決

史としての教育史、梅根の生活教育史への取り組みは、その位相を異にしているようでいて、「履歴書としての教育史」として通底において重なるのではなからうか。

それはこうもいえようか。「総ての歴史は「現代史」である」、この定言は、歴史叙述は、現代の価値観を反映せざるをえないことを意味していよう。と同時に、過去は「現代史」であろうことを表現している。その時代を生きた人間にとって、過去の時代は“現代”であり、不確実な未来に向けて、ぎりぎりの判断をくだしたことを意味している。今という後智恵からそれを評価することであってはならない事を意味していよう。「履歴書」としての教育史は自己の存在証明、過去を生きた人間の存在証明を意味している。その存在証明の歴史から、「現代」を生きる我々は何を学ぶべきなのか。民衆の叡智としての教育史、高師一文理大の教育史（アカデミズム）の特質をこう表現してみたい。

この始末のつけ方に、何か落つきのなさを感じながらこう締めくくらすをえなかった。その後、上田薫著作集をひもとき、ポツリポツリと読みはじめた。今の職場（福山市立大学）では、私の専門は道徳教育論と教育史ということになっている。むしろ、教員養成課程にあっては、道徳教育の比重は圧倒的である。教育史学を歴史学の方法による教育現象の分析・総合と認識してきた私には、教育学それ自体が遠い存在であり、いわばその中核に位置する道徳教育論について格別の私なりの認識枠組を追求することなく、道徳教育の歴史という領域に引きつけてお茶を濁していたにすぎない。いわば「原論」レベルの話であり、教育的営為にあたる実践に踏み込まない「概念」的内容であった。それ故に、何かしら隔靴搔痒もやもやしたままに、あるいは、現実の場面を「概念」によって裁断する方向を示すことになっていたと思う。あるいは「概念」（原理）と実践の差異は、その後の学生自身の「実践」によって埋めてもらうしかないという割り切らざるをえなかったのだと思う。

しかし、教員養成を主たる目的とする新設大学では、「実践的力量」の養成が問われることになる。道徳教育における「実践的力量」の課題に直面したおりに、おのずと上田薫の著作を手にしていった。40年以上も前

になるが、教育大学の院生時代に上田のゼミに4～5回顔を出したことがあった。上田哲学の「動的相対主義」に何かしら引き寄せられたのであろうか。しかし、社会科学としての教育史にこだわっていた当時の私には、それはあまりに美しく、レトリックによって現実を表現しているとしか感じられず、とても手の届くことのない、そうしたセンスのない私には理解の範囲を超えたものであった。（余談ながら、1974年埼玉大学に就職することになり、博士課程を単位取得で退学すれば初任給が異なることを教えられ、失礼にも先生に単位認定のお願いをした。先生は、おそらくニガ笑いしながら認めてくださったのだと思う。恥ずかしき院生時代の一コマが思い出される。）

私の教育史研究も先述のごとく「近代教育の正義」としての思想と構造を求める視点から、その近代日本社会の教育を「主体的」に生きた人々の経験の積み重なりとしての「常識」の研究へとスライドしていった。「常識」としての経験の形成、その「経験」へのこだわりの欠如、ないしは「理論」、その多くは欧米理論による「経験」の無視にともなう問題点にこだわりを持つことになる。経験主義という相対主義の連続の意味を問うことを教育史の視点として取りこみはじめたことにともなう、いままで無視してきた経験主義、プラグマティズムについて接近していく事になっていた。2年次のゼミで鶴見俊輔の『教育再定義への試み』に挑戦し、回を重ねるごとに鶴見の自己を含む思想研究、教育認識の深さと掘がりに驚き続けている。道徳教育論では上田の「道徳教育の創造性」をネタ本に不消化な講義を続けている。不消化な点を指摘する学生のレポートに新たな「発見」をうながされる時、少しずつ「動的相対主義」の哲学の理解を深めているのかと感じている。

そして、上田の梅根悟の追悼文に出あうことになった。外形的には、日教組の理論的指導者としての梅根悟の強烈さと上田の系統主義批判者とは共通項を有しているとは理解しがたい。上田は、梅根は経験主義者であったのではと次のようにのべている。

文理大出身者でごく若いころのわたくしを評価してくれた何人かの人があったが、そのうち石山修平、重松鷹泰、長坂端午という人たちは、いずれも文部省での上司である。ひとり梅根さんだけが

無関係の人であった。新教育発足のすぐあと、わたくしは梅根さんの親友海後勝雄氏と論争をやったりしたが、梅根さんがわたくしを認めてくれたのは、理論の上での共感にもとづくものだったが、やはりその本質は経験主義者だったと思う。梅根さんもそれを自覚していて、その眼から終始わたくしを見ておられたのだと思う。」(「含羞の人—梅根悟」『著作集7』)

梅根の壮大にして深味のある世界教育史像を、私は発展段階説に引きつけて読んでいたようだ。梅根の「教育は子殺しにはじまる」という教育認識の人間的な深さを理解しえたのも、60歳をすぎたことになる。貧困による「子殺し」と生かされた子どもの育て方、そこに人間の計画性と打算をみるとともに、豊かさの中での人間の「計画出産」も消費水準維持のための「子殺し」として指摘している。その意味の深さに気づくのは、読み始めて40年を経てのことであった。この人間に対する豊かな認識力の故に、壮大にして深味のある教育史像が描けたことに気づくのが遅すぎたといえる。上田が指摘する経験主義者としての梅根論の視点から、又、梅根の作品を読み直してみたいと思う。履歴書としての教育史、問題解決史としての教育史論も、経験主義者梅根悟に根ざすものであったということであろうか。

(2014.8追記)

<補記>本稿は、2013年10月14日、教育史学会第57回大会コロキウムでの報告に、上田薫の梅根論を追記したものである。物臭にして、引き気味の私に発表の場を用意して下さった企画者逸見勝亮氏(北海道大学名誉教授)に感謝したい。