



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教育史学・その研究と教授の20年
Author(s)	鈴木, 朝英
Citation	北海道大學教育學部紀要, 22, 5-12
Issue Date	1973-11
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29083
Type	departmental bulletin paper
File Information	22_P5-12.pdf



教育史学・その研究と教授の20年

鈴木 朝 英

Twenty years of my study and teaching on the History of Education

Tomohide SUZUKI

は し が き

現在のように諸科学の研究が細分化された時代では、直接かかわりをもつ自己の専門領域で、ましては全科学の体系のなかで、自己の研究分野が、どのような地位をしめているかを反省したり追求することは至難のように思われる。研究に対する習熟の度は問わないまでも、ひとたび研究の道を歩んだ上は、この自覚がなければ、その研究は研究の名に値するものでなからう。このような研究者につきまとう苦境を切り開くため、学会などに所属して、専門分野ばかりでなく、関連分野を含めての知見を求めたり、もっと実践的に、さまざまな共同研究を組織して、そのパートナーとなり、プロジェクト（外部から与えられ、ある特殊の条件の上で成立する場合もすくなくないが）研究に参加して、直接、間接に、上述の反省や、自覚の喚起につとめることもごく普通の経験となっている。また専門研究を一時中断して自己の専門分野の全体像の再構築を理論的に追求する試みもある¹⁾。

とくに自然科学では、研究量が巨大となり、「巨大科学」といわれるような関連領域の可及的な包摂をも含め、いわゆる学際的（Inter disciplinary²⁾）研究なるものも生れて、研究者は全体の研究機構のなかの、一研究技術者また一研究労働力のように遇せられ、その孤立化に当面して悩む——悩まぬ研究者も多いが——傾向も強くなっている。

身は教育学部の一員に属しながら、そして教育史研究グループの一構成員としての20余年、とくに学部再編や、カリキュラムの改正の問題が起るたびに、正直のところ、耐えきれぬ思いの連続であった。学部を去るに臨み、この問題を本質的に考えるなどとの、おおそれたことをせず、そのいみでは、きわめて身勝手な、そして射程をぐっと絞った、わい少化された経験の範囲で考察することを主旨として、雑文を草したわけである。

註

- 1) 星野惇は経済学の研究状況について、このことに触れて、「単に経済学にかぎらず、こんにちの社会科学一般において（あるいは自然科学においても）、専門分野の細分化と、精緻な個別研究とが相互規定的に急速に展開し、戦後の研究水準を飛躍的にたかめてきたが、しかも他方、経済学各分野相互間においてさえ、社会科学各分野間においてはさらに、相互の関連がきりはなされ全体像の構築がますますばけたものとなりつつある。」といっている。（社会構成移行論序説、序文 I, 1969, 未来社）
- 2) この語をランダムハウス辞典によってみれば、Combining two or more academic disciplines or fields of study とあり、またこの 'discipline' を「学」（際的）と移すのは問題で、同辞典をみても、discipline は a branch of instruction or learning とあり、研究そのものより、研究者養成に重点をかけた発想である。

1. 北大教育学部の創設と教育科学の体質

北大教育学部の構想、いわゆる「城戸構想」といわれる発足当初の学部創設の基本方針については、新制大学の教員養成制度の再編過程の問題として研究されている¹⁾。城戸教授じしんの筆になる「北大教育学部の構想」(北海道教育評論 1950, 10)によれば、基本方針は「北海道の教育計画に科学的基礎」を与えるのであり、教育計画、教育課程、教育方法、教育施設、教育衛生、特殊教育、経済教育、社会教育、教育行政(以上第一部教育学科)および体育・芸術・職業・家政の四学科編成の第二部から成り、とくに、「北海道の教育計画」に科学的基礎を与えることを目的とする「教育の研究」を重点とする第一部と、同じく北海道の教育計画に関連をもつ特殊の技能を身につけた高等学校の教員養成を目的とする第二部²⁾とはその二本の脚であった。しかし第二部は設置認可をえられぬまま、学内操作による数講座を用意して、第二部の構想を部分的に生かし、職業・音楽・体育のコースを包摂したプラン(主としてカリキュラム編成上)をたて、教育学部は誕生した。

教育学部はまた教授の年来抱きつづけた「教育科学」研究のセンターでもあった。出発当初の新任教官の人事は、直接、間接に、旧教育科学研究会の活動を支えた人の中から多く選ばれた³⁾。さて、城戸教授の「教育科学」について関説する論究は龍大な量にのぼり、その教育科学像の成立の基盤となった内外の諸学説、それら相互の系譜関係、さらには学間的な関連ばかりでなく、いわゆる教育科学運動を実践面からも支えた教授の同学、また門弟の研究と教授の研究との相互関連にまでわたらなければ、その教育科学の全体像を明確に描きだすことが不可能と考えられる。

いま、私なりの教育科学の問題点を粗雑に展開してみる。城戸教育科学の展開の中で、その教育科学運動として実践的展開ともかわりをもつ二つの重要な概念がある。それは「事実としての教育」と「立場としての教育」という概念である。それは①「事実としての教育のうちには立場としての教育が含まれている。」⁴⁾②「事実としての教育には立場として、したがってまた問題としての教育が含まれているのである。それで教育における事実と立場と問題とは、教育の科学的操作を可能にする教育の様相であり、またその展相である」⁵⁾③「事実としての教育については、教育文化の形態や類型が明らかにされ、立場としての教育については、教育的世界観や教育政策の発展が理解され、将来解決を必要とする問題としての教育が発見される」⁶⁾などの表現をとる。これは私にとっては、城戸教育科学のもっとも核心的な発想に思える。教育科学の研究運動の展開……「研究」を運動として展開するのも城戸教授の立場の理論からの当然の帰結である……の中で、この「事実としての教育」の究明において現在まで蓄積されてきた、あらゆる科学の理論・知見の摂取がもくろまれる。その際、操作上とくに社会科学の研究、またはその各専門系列中の個別研究で、およそ教育課題をそのバースペクトに含みうる可能性のあるものは、許された条件のもとで可及的に、しかも積極的に包摂しようとする。その背景には、伝統的に存在していた規範学的教育学の問題解決能力にたいする不信があるとともに、その半面、その時点で成立していた社会諸科学(主として)にたいする安易とまで思われる信頼がよせられる。社会諸科学はこの際、その体系の全体像をぬきにして、とくに理論的側面が切断されて、もっぱら現実課題解決能力の操作または技術的側面のみがとりあげられる⁷⁾。したがって技術は科学の体系から切り離され、教育科学に包摂された社会諸科学は、技術操作のばらばらの集積になりおおせかねない。ほんらい城戸教育科学のもっとも重要な課題

である「事実と立場の統一」は、社会諸科学の場における、理論と実践の統一として、また科学理論におけるの没価値性の問題として、深刻な世界観のたたかいとして、展開されていたのであるから、教育科学はここに焦点をすえて、社会諸科学ときりむすび——単なる科学的操作の借用の域を出て、すぐれて実践的である教育の事実の解明にあたるべきだったと考える。

城戸教育科学が、ドイツ観念論哲学の殆どすべての系列とその展開を視座にすえて、限界的状況のなかで発想した「事実としての教育」と「立場としての教育」の統一のすぐれた理論を生みだしたにもかかわらず、もっとも具体的であり、歴史的である教育の事実の場で、真の有効性が発揮できなかった理由をここに求めたいと考える。

1. 註

- 1) 寺崎氏によれば、北大教育学部の独創的な発足を可能ならしめた原因として、① 北大旧制文学部に教科のなかったこと、② 道内の師範学校の新制大学転換とは全く別個の学部新設を志向したこと、さらには③ 道の行政当局に地域の新制大学を総合開発計画の一環として建設するというビジョンがあったことをあげているが、城戸教授を中心とする北大側の勢力的世論喚起によるものと思える(寺崎昌男、大学に於ける教員養成、海後宗臣編、教育養成、戦後日本の教育改革 1971, 8, pp. 115-6 参照)。
- 2) なお、この城戸教授の手稿(北海道教育評論, 昭25)によれば、第二部中、とくに重点がおかれたのは、職業学科であり、第一次申請にあたっては第二部は全体として保留されたが、少なくとも職業学科の実現を図りたいと強い意向が表明されている。これに応じて、第一部中に産業教育講座が第二次案から編入され、後年、教育学部附設定時制職業高校の設置申請とその不認可を経て産業教育計画研究(室)施設の実現となる。
なお創設当初の資料として、宗像(故)、勝田(故)、古川原氏らを中心とした、教育学部創設案検討会(仮称)ならびに、故伊藤誠也学長を委員長とする「教育学部創設委員会」の資料などの発掘、整理が切望される。次項2.註1)参照。
- 3) ついでながら私と戦前の教育科学研究会(したがっていわゆる教科研運動)との触れあいについて述べておこう。教科研運動について、とくに教育運動としての性格はさまざまに論究されているが、山田清人氏の教育科学運動史(1968, 国土社)の貴重な労作によって、運動の事実経過は、かなり明確に復元されている。雑誌教育が創刊された昭和8年(1933)は私は東大東洋史学科を卒業し、豊島師範に歴史科担任の教師として就職、この異色の教育雑誌に注目した。とくにその第一巻第二号「歴史教育」特集号、さらには昭和11年(1936)4, 5, 6に連載された羽仁五郎の歴史教育論には、大きな感銘を覚えた。未熟ながら歴史科学者として、歴史教育の現場における皇国史観の強要という環境の中で、かつ歴史科学と歴史教育の統一の道を、この羽仁の方向に求めようとしていた。この頃から、重松鷹泰氏を介して教育科学研究会への関心を強め、その紹介で、重松氏の主宰する同研究会教育指導部に属し、第一回研究協議会では歴史教育部会の司会者をつとめ、「児童の歴史意識をテーマとする討議」に加わった(1939年)。また同年11月、指導部主催の教養講座では、林健太郎氏とともに、近世史(東洋)の連続講義を担当した(前掲書 pp. 109-12, pp. 121-22)。
- 4), 5), 6) 鈴木編「比較教育」(1958, 国土社), p. 269, 中央大学教育学研究会編「教育学論集」(1958), pp. 2-3, 城戸・砂沢編「教育科学の探究」(1971), 明治図書, pp. 20-21, etc. 等参照。
- 7) 城戸教授には、これとは別に教育研究における操作、または技術としての歴史的研究という発想もある。(岩波教育学辞典) 1, p. 434)。

2. 教育学部創設期の提起する課題¹⁾

教育学部は1948年5月、第三次吉田内閣の政権下で、国立学校設置法の公布によって生れた。私の着任は翌年7月4日で、朝鮮戦争勃発の直後であった。翌々年にはサンフランシスコ体制の成立という激動期に、三井学部長代理のもとで、創設期の複雑な運営を開始した。北大内部では、イールズ事件の余じんがくすぶり、国内では、下山・三鷹・松川事件が連続的に起り、レッド・ページの嵐が吹きまくり、吉田首相が、南原教授の全面講和論を指して「曲学

阿世の徒」よばわりをし、学者の猛反撃を起していたということを想起する。そのような環境で、着任当日の午後からは、教員認定講習の教壇にたったということは、ただ回顧の情からではなく、戦後史の歴史過程の一コマとして記してもよいと考える。北海道では一般的には、バラ色の民主化の希望はさめはてたとはいえ、このような激動期にあっても、社会党道政下というクッションもあって、現代史の矛盾は、とくに教育行政面では、さまざまな屈折をとまない緩まんなテンポで進行していたといつてよい。後半期の学部運営、したがって教育史講座のそれにも、さまざまな問題を残していったものとして、学部のエクステンション・ワーク——正確ではないが、そう表現するほかはない——をとりあげたい。

欧米では19世紀の後半から、大学拡張運動(University Extension)なるものがあって、その展開過程を、基盤となっている教育理念の展開と関連づけたり、その運動の社会的意義を産業資本主義の発展過程とも照応させた研究もなされてきた。「開かれた大学」というもっともらしい主張が横行する現在、ことの本质を追求する上からも、教育学部開設当初の状況を、その一具体的事例として示すのも意義があろう。

制度的な兼担を運命づけられている教職課程の開設以外に、学部は当初つぎのような業務を抱えて出発した。① 高校教員資格認定の現職教育、② 無資格教員認定の通信現職教育(学部内規改正の手续をとり、それに、「本学部に通信教育部を置く」という一条が追加された。)③ J.O.I.K.の第二放送の僻地教育放送通信講座、がこれである。さらに経過的にはずれがあるが、その後の④ 社会教育主事講習なども併せ考えるべきであろう。いまこれら各項目にわたり事実経過を述べる必要もないが、職員を含めて構成員の不足の折、これらの運営に消費された仕事量は想像を超えるものであった。これはいちめん占領下教育行政々策の末端における矛盾の露呈でもあった。

ほんらい、城戸教育科学構想の理念による教育現実の、科学的研究の成果にもとづく教育計画樹立への参加ということは、無原則的な教育現場への参加というものとは程遠く、主体は教育科学の吟味、検討にあったはずである。客観的な状況としては、教員適格審査——占領下教育行政下で行なわれたこの施策の吟味、検討が必要であろう——の判定が難行し城戸学部長の就任がおくれ、教育学部出発期の学部運営に、城戸構想実現のための基本路線が充分浸透せず、いかんともしがたい既成事実が、学部の環境としてあったということである。(それならそれなりに、軌道修正の方途があったとも思われるが)

ここに特記しておきたいのは、③の僻地むけ、教育放送である。その運営には札幌放送局次長が直接あたり、計画樹立の過程では放送局・札学大・北大の代表者ならびに、北教組文教部長で委員会を構成し基礎的調査を行なった。僻地の教育現場の要求を充分にくみいれ、また僻地でこの企画を支持する運動を起すとともに、午後7.00~7.30の時間帯に、間に合うよう教員の早退を公認させ、学校ごとにテープによる随時の再聴取を可能にする方法としてテープ記録をとるなど当時の放送教育の水準を超える企画を実施した。スクーリングのため、相当数の著名の教官が現地におもむき、うんちくを傾けた指導も行なわれた。孤高を持した教官が僻地教育の想像をこえる悪条件を体験したり、一流の科学技術論、地域開発理論また日本国憲法の真意義について、僻地教員が啓蒙され、研究、学習意欲を旺盛にしたことも事実である。学部運営の本来が全体として転倒した傾向もぬぐえないが、教育学部の基礎がためとして、これらのエクステンションは創草期の施設条件の整備にも役立つ面も多かった。

以上とは別に、とくに私個人の体験とも照応させて述べておきたいと思うのは、北教組の

教育研究集会と学部運営の問題である。北教組教研運動は、1951年に発足する。すでに城戸学部長の就任をみて、城戸教授じしんはその企画、運営に講師団長として積極的に参加した。初期の教研活動の著実な発展は、本道のさまざまな民主的運動、わけでも平和運動の発展とあわせて、城戸教授の力量に負うことが、きわめて多い。これは城戸教授の実践的な側面として、高い評価をうけている。

第一回北教組教研大会には、学部の諸教授の殆んど全員が参加している。城戸教授の理論と実践との統一という問題意識の、実践における開花であり、結実である。この伝統は私個人にとっては、さらに吟味を加える価値のある実践の課題であり、またすぐれて理論的課題でもある²⁾。

2. 註

- 1) 以下の考察をすすめるにあたって、本学赴任以前「国教研」iraいのメモ、講義案ノートの類12冊が、紛争期に所在不明となり、事実の確認が出来ないことも多い。この資料の亡失によって、一時救いがたい自己嫌悪に陥り、いまでもすっかり立ちなおったとはいえないが、このような些細なこと——私にとっては重大だが——を含めて、大学紛争をめぐる日本の状況ならびに世界の現実によって自己の研究・教育を問いなおす、よい契機が与えられた。この事実を大切にしようと思っている。ついでにこれまた些事ではあるが、学部の体質を考える上での「生き証人」でもある創設以来の資料——その多くも紛争時に散いつしたが——書庫にまた事務室などの雑綴に残っていると思う。見方によれば50～60年代の北海道ひいては、日本の歴史を顧みる史料でもあり、整理・保存のめちが考えられてよい。
- 2) 北教組の教研集会は、その他の、いわゆる民間教育研究団体の研究集会を含めて、この学部では、多くの教官がこれに参加して、現在にいたっている。いわゆる「教育実践」と結んだ「研究」という「研究」は、いうまでもなく大学などでみられる伝統的な「研究」観念とは、歴史的状況を異にした次元で発想され成長しつつあるもので、それへの評価は別として、教育科学いがいが他の領域の良心的な研究者もこの問題状況に真剣にとりくんでいる。——歴史科学の場合については、本文で後述する——。この問題にとりくむための前提は、そのいわゆる「教研活動」にみずから参加して、体験的思考を緻密に練りあげることである。教研活動への学部構成員の参加が、ただ既成事実としてのみとりあげられ、参加している私など先頭に立ってことの本質を究明し、学部本来の研究活動と教研活動のかかわりについての問題を提起するという姿勢に欠けていたことが反省される。教研活動をもふくめて、学部本来の研究(教育)活動と学外での研究活動には研究エネルギーの配分ということだけとっても、一定の越えがたい枠組があって、それに対応する個々の研究者の資質や、研究能力からも、無原則的な参加が許されるものでない。しかしこのような枠組を固定的に考えること、それじしんが問題であって、個々の研究者または研究集団の自己変革を通じて、逆にこの枠組をこえた、しんの「研究の自由」を一步一步築くことが重要だと考える。

3. 教育史学講座の研究と教授

2.にも述べた学部出発当初の環境に加えて、教育史講座が学内で、隣接文学部の旧制最後の学生にたいする教員免許制度の学科目「教育史」の兼担を義務づけられたため、教育史の通史的講義内容を用意する必要に迫られ、研究面では史料の絶体的不足にもより、さしたる実践も示さずに過ぎた。1954年度、漸く斎藤・実藤両教官を迎え、講座として体裁を備え、研究・教授を関連づけられるようになった。

便宜上……若干無理を伴うが……研究・教授の二側面から省察を加えていきたいと思う。

A. 教育史の教授について

大学以下の小・中・高の段階では、教授にあたって学生のレディネスを、経験的にも理論的にも抑えて教育計画をたて、学習を展開するのが常識となっている。大学ではそのような慣行は新制大学発足以後も一向にみられない。きわめて皮層的に考えても、この3/4世紀の青年

の意識の変容ははげしく、ことに奇形的な経済の高度成長下での青年層の複雑な行動と意識について無知であっては目的々な教育過程は実現できないのである。

「教育史学」講座でも、このような問題についてまともに、とりくんだことはなかった。少なくとも、そして仮設的にでも、学生の歴史的意識の現状について、基底的な知見をもつことが必要であろう¹⁾。そのためには、さらに根本的な課題として、人間の歴史的(課題)意識の形成、発展についても研究を深めることが必要である。まして高校、国立大学の現状がかなり異常なものであり、教養課程在学中に、さまざまな体験を重ねて、われわれの前にたち現われる学生を基礎学力の不足とか、学習意欲の欠除とかいう素人芸の規準で、この20年間あっさり、問題を片づけてしまったわけである。この問題について、これ以上たち入る必要もあるまい。

さて、さきに述べた旧制に対する通史の教授と、さらに本務以外の教員現職教育とくには教職課程のために、二つの教授案を用意した。後者は、アメリカの社会科教育の成立過程を十九世紀以降のアメリカ資本主義の発展を背景に述べ、日本の「歴史科」教科目制と教育内容の変せんと比較し、その異質な発展過程を比較概観したものであった。これは、国教研在職当時、指導要領改訂(昭和33年完成)の委員会に加った折収集した資料により構案した。前者は講義案をその都度整えるという粗稿であったが、バッツ、ボイド、ユーリック、コンペイレ、の概説書とモノロウの「教育百科辞典」の諸項目を素材として、バッツの教育文化史の二つの軸 School agency of Edncation, Non-school agency of Ed. にもとづいた原始社会から近代までの通史であり1952年度から、日本・英・米・独・仏の教育史学成立略史と、それら諸国の代表的教育基本資料編さん史からなる一章を冒頭におき、またアメリカ近代教育制度史の補章を付けくわえた。65年度までこの型式を続け、その後、社会構成体概念を導入し、主要構成体の指標となるような、教育史的事実の問題群による通史体に改め現在にいたった³⁾。

学部学生の入門コースとしての教育史概説は、上述のような、原始社会——近・現代までの通史体と、とくに近・現代資本主義社会成立期いこの通史体とのいずれかが適当かは検討しなかったが、私自身は現在も原則的に前者によるべきものと考えている。

3. 註

- 1) 児童・生徒・学生の歪められている歴史像の現実という発想と、それに対応していく合理的・科学的な歴史教育の系統構成というような問題意識から始まり、現代の歴史科学の研究水準が、研究領域によって精粗の差があり、それに全面的にこたえられない。そうだとするなら、歴史教育者じしん、歴史学の領域に研究者として参加し、精粗のない世界史像を果敢に構築すべきである。また歴史学者は、歴史教育者の提起した問題をうけて、研究の細分化の必然性を超越できる他の論理的思考を追求し、世界史像の再構築に努力すべきであるなどの応酬がなされている。

両者の意見は、必ずしも噛みあっていない。また、被教育者の歴史意識が、どのような思考・認識過程を通じ形成されるか、望まれるよう歴史意識の形成を阻む諸条件とか、その認識過程に内在する問題をも含めて教育科学の側から問題を整理して、再提起する必要がある課題であろう。(現代歴史学の課題上、1971、青木書店所収「世界史再構成の課題」ならびに「歴史教育論」参照)

- 2) 開学当初の教職課程は、半期通年で、夜16時頃から時間割をくみ行なわれた。担当者の負担量も限界状況にあった。
- 3) 昭和47年度後期「教育学概説講義概要」—北大教育学部一所収、教育史概説 III 参照。

B. 教育史研究の反省——結論にもかえて

教育史の研究について、十分な検討をするからには、あらかじめ自己の教育史学の構想と、というようなものがあって、それを規準として研究の進展を反省するなら、論旨も一貫するが、

これまた試行錯誤の連続であったし、20年のそれぞれの時点の研究状況に即した問題の指摘をすることも容易でない。本項ではなるべく基本問題にそって記してみたい。

近代歴史研究の方法というより、端的には歴史敘述の形式が、列国史体となり、その大区分が、自国史と外国史として——政治過程の個性的歴史研究が主要な課題である場合はとくに——並列的に固定してしまうこと、そしてそのことの歴史的意義が、近代国民国家の成立と無縁でないことも常識である。さて政治史（経済史もふくめて）は実証的研究を深めていくが、いっぽうでは19世紀の観念論哲学の世界史像が、超国家的現実である文化史・思想史の実証的詳密研究を推進し、文化史なる、より普遍性をもつ史観をつくりあげた。このようにして、文化史・政治史・経済史・思想史などの実証史学の諸流派が分立してくるが、それぞれの個別・実証的研究のすべてを包摂する世界史像の構築は、史的唯物論によって達成された。いいかえれば、個別的歴史法則性の追求と、普遍的歴史法則性の追求とが、両法則の矛盾の統一として、理解することができるようになったのである（この世界史像の基底的部分として「社会構成体」の概念のあることはいうまでもない）。

現実には、個別史的研究と一般・普遍史的研究は、そうやすやすと和解するものでない。伝統的歴史学では、さらに個別史研究と通史研究は対立するし、教育史と一般歴史学の関係ももたっている。教育史は歴史科学系列中の一問題史領域だといっても、それはなにも説明にはならない。歴史研究は、個性的の一回性的研究が主体であるといって、一般法則性の追求から逃避するのが、研究者の間の日常的現実である。歴史的研究に従事するものは、精密な個性研究を継続するとともに、歴史科学における普遍的法則成立の根拠を個性的事実の検討をとおして徹底的に生涯かけて追求しなければならない。

城戸教授の命名による、諸他の国立大学にその例をみない「教育史学」——西洋（欧米・外国）、日本、東洋（アジア）三分類によらない——は、担当教授がその内容の編成を自由にできるという都合のよいものだが、また他面不便この上ないもので、もし最初に東洋教育史を設置すれば、文部・大蔵を説得する場合、日本・西洋（外国）の講座増への論理が通るともいえるし、外部からの教官公募もこの枠組でなされ、学会の構成も全部この枠組によっているのである。また研究者の養成も、伝統的に成立したこの三系統によらなければならない。極論すれば、このような講座編成は日本の歴史研究が、普遍的な世界史の理念を構想する妨げともなっている。「教育史学」は、講座の再編をこころみる場合、わが教育学部にとっては、所詮メリットとデメリットがあいなかばするものであったとの皮肉ないい方もある。

鈴木・斎藤・実藤の編成で出発し、現在にいたった研究実績については、私なり、批判もでき、とくに自己のそれについても酷しく反省すべきだとも考えるが、これはすべて今後の「歴史的」批判に甘んじ冷静にそれをうけるよりいたしかたない。ぜひ教育史研究室はもとより、多くの同学の批判の俎上にのぼせてほしい。

さて、さまざまの横ぶれと、本質的でもないことにもおよんで、20余年の学部生活を省察したが、冒頭にのべた城戸教授の「教育科学」の論旨とは、何も噛みあわなかった。しかし、やはり「教育における事実と立場と問題とは教育の科学的操作を可能にする教育の様相であり、展相であるという」城戸教授の命題にたち戻りたい。この様相とは無限の過去をにう現在の歴史的世界であり、展相とは現在の問題を媒介として無限の将来への展望を意味すると理解してもよいだろう。これは全体として世界史像の全構造と全過程ともいえよう。自然と人間

の一切を含む歴史的世界の構造は、まことに雄大であり、人間はその全構造に存在の一切をかけてたたかいを挑んできたし現在もそういえる。科学、別して社会科学の研究もそのようなとなみの一つといえよう。この全人間の社会は、抽象的個人の総和でなく、具体的・歴史的に規定された生産過程と生活過程で、諸個人が相互に入りこんでいく、社会的諸関係の総和として実在している。教育もまたその社会的諸関係の「様相」であり、生産過程と生活過程に深くかわりあって実現されていく。城戸教授の発想はまことに含蓄のあるものと思える。

社会諸科学は、さまざまな道を通るとも、いずれの日にか、この問題の解明に収れんされてくると思う。もちろん研究者の酷しいたたかいを通して。見かけの社会科学の分裂・細分化にいたずらな不安をいただく必要もあるまい。個々の研究者は、上にのべたような世界史像をたえず再構築していく作業として、自己の研究を位置づけ、ひたむきに努めるよりほかはない。その意味で長期的展望をたてた城戸構想は、つぎることない教訓でもある。

いま教育史研究グループでのひとつの悩みは、研究の過程で、ひしひし迫ってくる自己の孤立化をどうするかということである。そして、それは、歴史研究における共同研究とは何かという本質的なやみにも連って来ている。かりそめの意志統一とか、共通意識の確立などでは、どうにもならない根原的な深さをもつ問題であるが、上にのべたいみで、それは研究者に本来的に課された悩みであり、これも長期的な展望にたって解決していくより致し方ない。最後に「研究し教育するものこそ、研究され、教育されなければならない」という妙な感想を記して筆を擱く。