

教育学成立の要件と規範の問題

土 戸 敏 彦

一 通俗的教育論と教育学

人間であるかぎり、すべての者は一般に教育と呼ばれる作用を身にかけてきている。そのさい「教育」は自明なこととして受け取られ、ほとんどの者がそれについては熟知し、精通していると考えている。「教育」はすべての人間にとってきわめて身近な事象であり、また論じやすく、発言しやすく、場合によっては関与せざるをえないテーマなのである。この点に、誰もが教育についての一定の見解をもち、いわば常識的もしくは通俗的教育論を形成する素地があるといえる。この種のエデュケーション論から、教育学といわれる分野はいかなる点で区別され、また区別されるべきなのか。

この問題は歴史的にも確認しうる。十八世紀末から十九世紀にかけて、ドイツでは「教育」と「教授」の関係、あるいはそれぞれ目的、意味等が問題にされていた。たとえば、教授とは外部からの授けを、教育とは内部からの発達を意味するという見解、あるいは、教育とは道徳的な能力の発達の援助のことであり、他方教授とは内面的思想財の意図的、計画的な伝達の方法であるという見解など、さまざまな考え方があった。これらの議論がヘルバルトの教育的教授論へと流れこみ一定の到達点を見ることになるが、重要なのは、教育の目的、方法その他が根本において問い直されていることである。すでにここでは教育の自明性が崩壊し

ている。それまでの自明だとされてきた諸前提に依拠せずに、教育の目的、方法が基礎づけられようとしているのである。

他方、シュライエルマッハーは「普遍妥当的な教育学、すなわちあらゆる時代と場所にあてはまる教育学を設定することは可能か」という問を立てている。彼はこの問を独自の仕方でも否定するが、着目すべきは、従来当然のこととして意識にのぼることもなかった普遍妥当性が問われている点である。それは自明とされてきた眼前の教育行為、教育活動に対し、言うならば距離をおいて見ることで、それらを相対化することを意味している。普遍妥当性への疑問は、自ら遂行している教育活動の意味を新たに問い直す契機なのである。学問としての教育学の成立は、教育の意味を改めて問い直すこと、すなわち、教育を行うことの意味はいったい何か、何のために教育を行うのか、より一般的に言うなら、教育とは何か、という根本的な問に行き当たった所においてはじめて可能になったといえる。

このことが、通俗的教育論と教育学の区別にもあてはまる。前者は「教育」を常識的に相互了解可能なもの、自明なことがらとして前提しており、基本的な問は生じない。仮りに問が起るとしても、ほとんど技術的なものである。これに対し、「なぜ教育するのか」「教育することの意味は何か」という風に問うことが、教育学の出発点である。ただし、このように教育の意味や根拠を問うことは、教育行為が真剣なものであるかぎり、つねに教育実践のなかでも生じうる。したがってそれは、かならずしも純理論的な問ではなく、すぐれて実践的な意味をもつものである。

さらに、「教育とは何か」の問はしばしば「教育はどうあるべきか」の問に対比されるが、かならずしもそれは事実陳述や記述的

な回答のみを要求しているのではない。「教育とは何か」という問は、「あるべき教育とは何か、どんなものか」という問として、理念的、規範的な意味合いを含みうるのである。

いずれにしても、教育の意味、ないし根拠を問うことが、通俗的教育論と教育学を分つメルクマールの一つである。

二 メタ理論としての教育学

「教育とは何か」の追究は、教育学が成立するためのいわば必要であっても十分な条件ではない。教育学が学問としての教育学であるためには、みずからが学問としていかなる性格を有するのか、また有すべきかという、一種の自己認識が必要とされる。教育学は、対象としての教育についての認識のみならず、自己自身すなわち教育学そのものについての認識をもみずからの課題としなければならない。今や「教育とは何か」の問のみならず、「教育学とは何か」という問が、問われているのである。

E・ケーニヒは次のように言う。ごく普通の理解によれば、自然科学に代表される現代の科学は、日常生活における実践と対立している。科学はさまざまな分野において「精密な」かつ「客観的な」成果に到達し、実践的な問題を科学的に解明することに成功しているからである。これに依じていわゆる教育科学も、教育実践における「合理的な方向づけ」とそこで生じる問題の科学的な解決が期待される。しかしケーニヒによると、教育実践における科学的な問題解決を教育科学から得ることなどできない。その理由は、今や教育実践のために正しい指示を与えるという問題ではなく、どの教育科学の構想がそもそも正しいかという問が提起されているからだ、という。すなわち「正しい」教育科学とは何

かという問は、対象理論としての教育科学の問題ではなく、メタ理論としての教育科学理論の問題である。これに関連して、記述的なメタ理論では、どの教育科学の構想が「正しい」かという問は解決されない。異なった教育科学の構想を判定することは、科学的な理論はどんな性質をもつべきかを示す一定のメタ理論的規範をあらかじめ承認したときはじめて可能になる、とされる。

教育学の成立には「教育とは何か」という問のほかに「教育学とは何か」という自己認識の問が必要だという連関は、このケーニヒの図式の中に、ある程度表現されている。見方によっては、メタ理論としての教育科学理論は、教育学自身の自己認識、自己吟味ともいえる。しかしながら彼の構想にはいくつかの根本的な問題点がある。第一に、メタ理論は対象理論に対していわば外面的な関係にある。対象理論に対して他なる高次のレヴェルの理論として、メタ理論は対象理論を分析する。したがって対象理論とメタ理論の関係は、理論自身における「反省されるもの」反省するものとの関係ではない。そこには理論自身の同一性が保証されてはいないのである。実践と対象理論の関係も同様である。すなわちこの場合の対象理論は、実践の中から、実践そのものの反省として生みだされてきたものではなく、実践をむしろ外面的に捉える理論、最初から実践とは区別された理論である。このことは次のような問題をひきおこす。すなわち、対象理論が実践とはまったく異なるレヴェルにあり、メタ理論が対象理論とは異なるレヴェルのものだとすると、理論は深まれば深まるほど、教育学における探究の焦点、すなわち教育実践、教育現実から皮肉にも遠ざかっていく。理論的な深まりが、同時に問題の焦点からの離

反を意味するのである。

第二に、このような形でメタ理論を設定すると、いわゆる無限逆行が避けられない。ケーニヒは、メタ理論には記述的なメタ理論と規範的なメタ理論とがあり、対象理論としての教育学の「正しさ」を決定するのは、規範的な教育学理論だとしているが、この議論自体のレヴェルはメタ理論のレヴェルにはない。すなわちメタ理論を対象とした理論、メタメタ理論のレヴェルである。彼の理論的段階区分の図式は、原理的にメタ理論をも対象的に捉えないことには描くことはできない。こうして教育実践ないし教育現実への関わりが、際限なく延期されていくことになる。

三 教育学における規範の問題

記述的教育科学、規範的教育科学という区別は、教育学内部の抽象的区分でありえても、教育学を一つの全体と見るかぎり、この二つの契機は統一されている。教育活動、教育実践に関わるには、規範的態度なしにはありえない。逆に記述的観点にまつた欠いた規範的教育学もありえない。教育学として規範を定立するためには、すでに一定の記述に基いていなければならぬからである。ところで、こうした規範的関わりを客観的に記述することは、記述者においてもはや規範性を失わせてしまう。規範が規範性を保つことと、それが客観的記述にもたらされることは、原理的には相入れないことである。

対象としての実践とそれを追究する理論が、さらには対象理論とメタ理論がなぜ分離されてはならないかと言えば、教育学という問題体系には、規範性という不可避の契機が関わっているからであり、この規範性は外面的な形で客観的記述にもたらされるこ

とを極力拒むと考えられるからである。同時にまた、他からの外面的規範を指示されることも、教育学にとってはその自律的な存立という点で許容しがたい意味をもっている。たとえ教育学内部においてはいえ、高次の理論レヴェルが下位のレヴェルに一定の規範を指示することは、究極的に教育行為の自律性をおびやかすことにつながるとはいえない。してみると、教育学の根本的性格とはそれ自身についての批判的反省でなければならぬ、ということになる。すなわち、教育学とは教育実践を対象とする教育学が自己自身に対する反省を遂行することであり、しかも同時にまた、教育学がその対象である教育実践に対して外面的関係にないとするれば、教育学自身もそもそも教育実践の理論的反省として生まれたと考えなければならない。ここには実践に根ざした理論的反省の深まりのみがあるのであって、実践をいわば外部から客観的に処理する理論化があるのではない。

普遍妥当的、超歴史的な教育目標に対する批判は、ディルタイ以降ますます厳しくなっているが、現在何らかの普遍的な教育的規範について語れるだろうか。現実的教育過程のなかでは、おそらく具体的な内容をもつ普遍妥当的な教育的規範など存在しないというのも、具体的な教育実践の場面においては、無数の複雑な構成要素が存在し、それらを度外視した、もしくはそれらすべてに共通な普遍的規範を定式化することなど不可能だからである。一般に、規範が含む具体的内容の増加とともに普遍性は乏しくなり、規範が普遍的たろうとすれば必然的に規範の内包量は減少するという関係が存在する。これは、いわば単純な反比例の関係であるのか。

レーヴィッシュによれば、「理性に制約された当為は、ただ自

由な自己規定のみを提出しうる。すなわち、主体はそれぞれの論証によって自由に決断し、何をなすことが理性的であるかを自ら規定する。そのための法則的指示など存在しない。」彼はまた、自由こそが究極の規範であると述べている。ここで問題になっているのは、もはや定立された一定の規範ではなく、規範のたえざる根拠づけである。すなわち問題は、何らかの徳目のような形で表現された諸々の規範ではなく、具体的な問題状況に直面した主体が、その状況でいかに行為すべきか、そしてそれがその具体的状況においていかに普遍的たりうるかを問う、批判的運動である。したがって教育の課題は、すでに対象化された規範との関係にあるのではなく、主体自身による規範の批判的根拠づけにある。もはや規範の一定の具体的内容の提示が問題なのではなく、規範のいわば生成過程、創出過程が重要な意味をもつ。そしてこのことは、被教育者においても、教育者においても、教育の意味についての問においても、教育学自身についての問においても、妥当すると考えられる。

「信文類」の課題

小野蓮明

一 親鸞の根本述作である『教行信証』は、『顕浄土真実教行証文類』という題号が示しているように、「浄土の真実である教行証を顕わにする」という極めて具体的に「積極的な課題をもつ聖教である。その課題性を一言にしていえば、仏道の現在性を「行証」或は「証道」という一点において確認しようとするとき、そこに見定められた唯仏一道は、法然によって興行された浄土の正宗こそ、「証道今盛ん」なる「浄土の真宗」であることを、明らかにせんがためである。浄土の正宗を「浄土の真宗」と確認したということは、「行証久しく廃れ」た「聖道の諸教」に簡んで、真実なる宗旨として現行する唯仏一道の成就を、法然によって説き示された選択本願念仏の一道に見開いたということである。

『教行信証』の撰述動機については、一般には、承元の法難をはじめとする聖道仏教の度び重なる念仏弾圧や論難に対し、或は、法然滅後その門下にさまざまな異義が続出し、選択本願念仏の真意が見失われようとしたのに対して、親鸞がそれらの論難、弾圧、異義を鋭く批判すると共に、法然の専修念仏の立場の真实性を開顕せんとしたものであるといわれる。そのことは、別序に「然るに末代の道俗・近世の宗師、自性唯心に沈みて浄土の真証を貶す、定散の自心に迷いて金剛の真信に昏し」といひ、総序に「穢を捨て浄を欣い、行に迷い信に惑い、心昏く識寡なく、悪重く障多きもの、特に如来の發遣を仰ぎ、必ず最勝の直道に帰して、専らこ