

教育学における方法論的反省

— 教育学がはらむ認識関心について —

土 戸 敏 彦

意図的であれ、意図をもたぬものであれ、教育はつねに一定の価値を定立しつづなされるものである。教育という活動は、価値を除外して考えられぬものなのである。ところで、価値につきまとわれたこの教育という営みを、何らかの形で考察し、あるいはときには方向づけをする立場を教育学とよぶとすれば、教育学の価値に対するかわり方が問題にされるべきであろう。本稿は、教育学の価値に対する関係、いいかえるなら、教育の事実ある姿と、教育がいかにあるべきかそのあり方とに対して、教育学がどのようにかかわり方をし、またすべきかを考察しようとしたものである。

49 (土戸) ところで、ひとくちに教育学といっても、現在ではその

複雑多岐な分化形態が目につくばかりで、統一的、体系的な教育学に言及するのはむしろ不可能に近いとすら思われってくる。けれども人間の基本的な営為としての教育活動は、それについての諸学のあり方がいかに変動しようと、まさに蔽として存在したし、今後も存在し続ける。かかるものとしての教育を問題にするという観点から出発するならば、分化以前の、ないしは分化の原点としての教育学というものがありうるだろうし、存在すべきではないのか。あるいは教育についての諸学もまた、いま一度教育の考察の原点に立ちもどることが必要ではないか、と問いかけることもできる。

ともあれ、教育学に必要とされるのは、みずからのあり

方に対する反省だともいえようが、ここで問題にしたいのは、わけても方法論上の反省である。事実、教育学という名目で指し示される内容には、実践上の指針もあれば、教授法も含まれることもあり、さらには科学法則的なものの探究が意味されることもあるという有様で、現在にいたってもこの混迷が解消されたとはいいがたい。思うに、方法論上の反省とは、いわゆる学が学として成立するための前提ともいべきものではないか。そしてまさにそのような作業の途上で、同時に教育学自身の価値へのかかわり方の問題が浮かびあがる。つまり教育学における方法論的反省と、教育学みずからの価値問題の主題化とは、別個のことからではなく、それぞれどこか同じ一つの連関に属するのである。

一 現象学的アプローチの問題点

教育という分野は、いわゆる人間の可能性の諸条件についての研究が他の諸分野よりも重要な意味をもつがゆえに、そこにおいては批判的・反省的方法への依拠が不可欠とされる^①。しかも反省はそのばあい、教育というものの意味を問うことによって、問うこと自身をも問の対象とする運動を必然的に内包している。

そこでさしあたり〈反省〉という方法について焦点をあてる必要があるが、この〈反省〉について飽くなき考究を試みた哲学者エドムント・フッサールの説をとりあげてみよう^②。

フッサールの〈現象学〉においては、われわれが日常的に生活しているさまざまなあり方を自然的態度 (*naturliche Einstellung*) とよぶ。それは意識がつねに対象に向かってはたらいっている状態であり、したがって対象が素朴に意識されていて、そのために対象が意識されているということ自身が意識化されていない状態である。このような自然的態度の素朴な確信を、フッサールは「自然的態度の一般定立 (*Generalthesis*)^③」とよんだ。ところがここで彼は、判断中止 (*epoché*) という独特の方法を提唱する。意識が対象に向かっていること、一言でいうなら体験それ自体をとらえるには、自然的態度というあり方では不可能だからである。とはいえ判断中止とは、眼前にある世界を否認することではない。自然的、実践的態度におけるような受け取り方をせず、ただへカッコに入れる^④だけなのである。このような操作を通して現象学的態度、もしくは超越論的態度に到達しうるわけだが、ここでは独自の反省において意識と対象との相関性が主題となるのである。

この場合、教育学的認識にとって示唆的なのは、自然的態度と反省的態度の関係である。そもそも教育という活動なくして教育学は存在しない。教育学はその存在自体が、教育という活動ないしは行為の反省なのである。それに對して教育という活動は、人間が存在するところどこでも、あるいは人間の文化的営みが存在するかぎり例外なくさされる。つまり、教育なるものは教育学の存在以前に存在し、いわば教育学が二次的過程であるのに対して明確に一次的過程なのである。むしろ学問的反省に媒介された教育活動は存在するし、むしろ現代ではその方が一般的ともいえるが、教育という実践そのものはいかなる認識や反省に媒介されていても、遂行状態にあつては現象学的意味における自然的態度にはかならない。それでは他方、教育学的な認識活動についてはどうであろうか。教育学が教育活動に対する反省に由来することからすれば、それは現象学的には超越論的態度、反省的態度であるようにみえる。価値の問題に關していうと、教育学的認識活動が、「自然的態度の一般定立」をカッコに入れる反省的態度にあるならば、教育学は教育実践が行なう當為ないしは価値定立を、そのまま遂行することはない。すなわち、教育に對する反省としての教育学は、諸々の価値から自由な位置にあるという

結論が導かれる。問題はこの点である。教育学は、それ自身としては価値自由でありうるかどうか。今や教育の反省のみならず、教育学自身の反省が要請されるのである。

現象学を通じて反省の問題を追求し続けたフッサールは晩年、現象学的立場の逆説的な難問の一つとして次のことをあげる。「あらゆる自然的、人間的な生の關心についての判断中止は、その關心からまったく眼をそむけることであるようにみえる。けれども、もしそのように考えられるなら、超越論的な研究というものは存在しないことになる^⑤。」フッサールによれば、哲学者は判断中止においても自然的な生を体験していなければならないという。つまり判断中止を遂行する現象学者といえども、自然的態度を脱して反省的態度に移行するという図式的な態度変更を行なっているのではなく、判断中止のただ中においても自然的態度の側面を保持しているのである。というのも、自然的態度が消去されたのち反省的態度が出現するということはありえず、そもそも反省的態度は自然的態度と二重写しになる形でしか可能ではないからである。

してみると、教育学的認識といえども、現象学的意味では必ずしも反省的であるわけがなく、原理的に自然的態度がそこに含まれていることになる。教育活動には明白な価

値定立が存在するが、他方の教育学的認識活動にも価値の自然的な定立が暗にひそんでいるのではないかという問題提起が可能になってくるのである。この意味で、教育学が教育学自身の方法論的反省を行なおうとするかぎり、現象学から多くの示唆を受けるように思われる。

ところがこのような現象学も、教育的現実をめぐる理論的諸問題に対しては一定の限界を呈さざるをえない。フッサールはその研究の出発点を、コギトすなわち「我おもふ」の明証性に求めた。もちろんデカルトのそれとは方法として非常に異なっているにしても、意識することの確かさに依拠することによって、他者もしくは他者の意識との関係が最初的前提に含まれないことになるのである。後期のフッサールの著述では相互主観性の考察が綿密になされていくけれども、それにしたところで結局「超越論的自我」によって構成されるべきものとされてしまう。彼の現象学の基軸になるのは、純粹意識であり、超越論的主観性であり、超越論的自我である以上、「他者」があとから考察されるがらみがあり、しかも最後には自我の派生態ごときものにされてしまうのである。

ちなみにサルトルの『弁証法的理性批判』は、個人的実践より始め、さまざまな人間関係、集団、歴史の人間とい

う展開をみせる。これは実践の問題をモチーフとしている点で、フッサールの現象学とは質的に異なるが、個人から集団、さらに歴史へと進む展開過程からすれば現象学的な伝統の上にあるといつてよい。しかしながらサルトルは、そうしたいわば現象学的方法(サルトルの術語では廻行的方法)を補完する逆の方法、すなわち全体性から出発するマルクスの前進的方法が必要であるとした点で、現象学流の方法のみによる体系叙述の限界に気づいていたといえる。

教育という場面を想定するさい、えてして教える者と教えられる者という、両者の対峙関係が設定されがちである。なるほど最初は一個人の間が存在し、彼が教育という関係におかれるようになり、さらにその教育は社会的意味をもつものであるという考察も成り立ちえようが、しかしたとえば個対個のあいだの教育という純粹な関係は、いわば「理念型」においてしか考えられない。あるいはまた、個人の存在および個対個の関係は、一見もともと原初的、具体的な状況のように思われるが、実はもともと特殊の、抽象的なそれであろう。現実の教育はきわめて複雑な諸関係のからみ合いの中に織りこまれていたのであって、抽象的な個と個の教育状況から出発する考察方法があるとしても、サルトルのいうように歴史的全体性からのパースペクティ

で補われる必要がある。そのようにして初めて教育学の考察対象が具体性を獲得することができるのである。

以上のことは、教育を考察する教育学自身にもはねかえってくる。教育学が具体的な歴史的現実におかれていることが自覚されなければ、その方法的性格はきわめて抽象的となり、現実に対して有効性を發揮しえないものとなる。まして教育学の内なる価値が問題となるときには、このことはすこぶる重要な意味をもつ。

現象学的アプローチは、みずからの立場性を可能なかぎり反省にもたらし、批判を加えようとするものではあるが、しかしこのアプローチにまつわりつく外的な事実性や社会的位置関係、歴史性などを捨象する方向にある。教育学的认识といえども人間の諸活動の一つであるかぎり、一定の自然的態度をふくんでいるなら、こうした契機をこそ方法的にくみこんでいかねばならないのである。メルロー・ポンティエーのいうように「(現象学的)還元のもっとも偉大な教訓は、完全な還元は不可能だということだ」^⑧という認識に立って、探究主体の批判主義的精神と、主体がおかれた基本的状況の分析との相互のかかわり合いのなかで、方法的反省はすめられる要があると思われる。

二 事実と価値

カール・マンハイムはその著『歴史主義』のなかで、フッサールの現象学に向向から対立する立場をとる。マンハイムによると、新たな哲学は一人の人間の思惟によって成立するものではなく、すでに存在してはいるがさしあたって反省されてはいない新たな生活態度の哲学的内容が取り出されることによって成立する。したがって(現象学的)直接性のうちに捉えられるものといえども、すでに歴史的に生成された生活基体の一形態だ、というわけである。彼の主張の核心は、文化創造や生活形成と同様、認識がそれ自身の立場に制約されていること、つまり一定の社会階層とその運動傾向に制約され、むすびつけられているということにある。このような研究過程の結果、マンハイムは(全体的、普遍的、評価的イデオロギー概念)としての知識社会学を『イデオロギーとユートピア』で確立する。彼の議論は主にイデオロギーをめぐるのであるが、その構想的基調は、あらゆる生ける思考が存在によって拘束されていること(Seingebundenheit eines jeden lebendigen Denkens)である。認識が歴史的、社会的な全体の脈絡につねに関係づけられていることは、その認識にとって誤謬の源

泉になるどころか、かえって現実への理解のために好都合な機会を提供するというのである。

さてここで問題になるのは、政治の領域におけるような、流動しつつあるものや生成しつつあるものについての知識、創造的行為に関する知識というようなものが果して存在するか、ということである。マンハイムの答えはおおよそ次のようなものである。いかなる領域においても、なんらかの方法で実践をめざすような科学というものの成立はそもそも困難ではあるが、しかしいかなる認識も傍観者的な観察から生じるのではなく、現実世界との対決を通じてはじめて生み出される以上、研究者は思考されたことを、その源泉である意志的衝動や価値判断、世界観などから切り離してしまつてはならない。むしろ両者をからみ合ったままにしておかねばならないし、切り離されているばあいにはもう一度結びつけなければならぬ。このようにのべてマンハイムは、流動するもの、生成するものの研究は十分可能だと考えるわけである。

ところが政治学^⑩についていえることは、マンハイムも指摘しているように、教育学についても妥当する。認識や思考が傍観者的な観察ではなく、むしろ生成発展の流動的な過程に参加してそれを変革しようとするばあい、決断^(Entscheidung)

(*Scheidung*)と見方(*Sicht*)とが互いに結びつき合っている。こうしたばあい、いわゆる「教育学」は成り立ちうるかどうか。政治という領域では、マンハイムがテーマとしたようにイデオロギーと現実との連関(さらにはネーティブと現実との連関)が主要な問題となろうが、教育の領域ではイデオロギーを含めたさらに広義の価値観までもが視野に入れられる必要がある^⑪。

ところでこのばあい、むしろ教育的価値といわれるものが教育学的な価値観の反省と無関係ではありえないが、しかしいささか次元を異にすることに注意しなければならぬ。細谷恒夫によれば^⑫、教育的行為とは「ある人間が将来にわたって、望ましい行動を自主的に行なうようになるために、現存するその人間にはたらしきけること」であるが、教育における価値とはその場合の「望ましきさ」である。そしてその教育的価値は、何よりも被教育者にとってのものでなければならぬが、同時に教育者にとってのものでなければならぬとされる。こうした教育的価値をめぐる問題に対して、教育学はそれをも研究の対象とするが、そのさい研究主体の認識活動にひそむ価値観とこの教育的価値とがつねに対応するとはかぎらない。たとえば、教育的価値について考察する科学的な教育学研究が価値自

由の立場によってなされるとする見解があるとしても、実はその認定それ自体が、教育学は価値自由であるべきだという一種の価値観に立っているともいえるわけである。

この点を単純に裁断したデュルケームの教育学論をとりあげてみよう。彼によると、ある研究の総体が科学とよばれるための必要十分条件は、それが次のような性質を示すことである。「一、その研究は、経験によって獲得され、理解され、観察に与えられた諸事実に支えられなければならない。……二、これらの事実は、同一のカテゴリーに分類されるほど十分な同等性を相互に示していなければならない。……三、最後に、科学はまったく公平無私に諸事実を認識するために、そしてただただ認識するためにのみ、これら諸事実を研究する。」¹⁴デュルケームの提唱する教育学はこれらの条件を満たすものであり、それはただ純粋な認識のみをめざし、そのさい対象となるのは観察に与えられる教育をめぐる諸事実だ、というわけである。ところが他方、このように純粹認識を目標とするのではなく、当然、つまりあるべき姿を決定することをめざすのが教育学とされる。「教育学は教育体系を科学的に研究するのではなく、教育者を指導する理念を教育者の活動に提供するという見地から、教育体系を考察する。」¹⁵

周知のようにデュルケームは、教育学の提唱によって教育学における実証研究の道をひらいたとされる。この意義についての検討はここでは措くとしても、事実と価値、もしくは存在と当為をめぐる「教育学」と「教育科学」と「教育学」の位置づけが、デュルケームのいうほどに簡明なものかどうかという疑問が生ずる。「教育学」を彼は、価値評価の観点からなされる実践的理論とし、しかも純粹に実践的な教育技術と右に規定された「教育科学」との中間に位置する精神的態度という性格づけを行なう。つまり、それは端的な価値評価の見地であって、その見地それ自体の反省ではないのである。したがって「教育学」とはいうものの、行為の指導を目的とするがゆえに方法論的反省の問題意識を分有することはない。ところが他方「教育科学」といっても、ひたすら価値に関する事がらとは無縁な事実のみを追求すると自己限定するかぎり、価値判断との連関において反省の場にもたらされているとはいえない。このような価値についての批判的反省は、デュルケームのいう科学を阻害するものとしての感情には決して属さないはずである。「教育科学」の認識活動を駆り立てる価値までもが明るみに出されてこそ、はじめて「科学的」といえるのではないか。価値評価を含まないという「教育科学」の見地は方法

論的反省の射程を免れているわけではなく、逆に方法論的反省の執拗な吟味を通じて初めて、価値評価を含まないかどうかの結論もくだせるのである。¹⁷⁾

ところで教育学のなかで従来主流ともいえるほどの位置を占めてきた解釈学的な見解では、価値と事実、存在と当為はどのように考えられているのだろうか。

ボルノーは次のようにのべる。「理論は、かつてデイルタイがいったように、在るものの分析から、在るべきものの規範を獲得しなければならぬ。形式的に考えれば、このことは一つの矛盾であり、方法的に不明確であるように見える。どうして事実的存在から当為が導かれうるのか。

実際それは教育学自身の本質から生ずる一つの課題である。¹⁸⁾しかし、ボルノーは解釈学的手続きによってこのことは可能だと考える。「内在的解明の手續きにおいて価値判断の尺度を獲得するという課題は、与えられた状態の改善の方向が現実そのものもつ意味的構造の中に与えられていることが認識されさえすれば、解決不可能とは思われなくなってくるのである。分析において認識されるすべての意味は、いつも不完全なかたちでのみこの現実の中に実現されている。その意味を純粹に浮き彫りにしようと試みるやいなや、現実の批判的考察を可能にする規範が与えら

れるのである。」¹⁹⁾

ボルノーは科学的教育学に、精神科学的なそれと経験的なそれとの二つの流れを数える。経験的研究は単なる事実をその対象とするというのであるが、おそらくそれとの対比から由来する限界であろうか、解釈学的探究を事実から当為を導きうるという楽天性の中に没せしめてしまうのである。ボルノー自身「事実として現われるもの、一般にある一定の経験的研究の対象であるものは、ただ、ある理解の全体、ある一定の関心方向のわくの中のみ意味をもつ」²⁰⁾ことを熟知しているならば、当然にしてその「関心方向」が歴史的、社会的に与えられた具体性のなかで取り上げられるべきであり、決して「事実的存在から当為を」という問題の立て方にいたるはずがないのではなからうか。極論すれば、純粹に科学的な組上へのせられた「事実的存在」などなく、「一定の関心方向」から照射された具体的存在のみがある。したがってそれは、一定の原初的形態における価値観のなかでのみ視野にあらわれるのである。

さて、一九五〇年に刊行された宗像誠也の『教育研究法』は、以上の点について今なお問題意識の鮮かさを失っていない。この書は、問題論、立場論、科学論、技術論という構成になっており、今の場合なかならず立場論と科学論

が重要な示唆を与えてくれるように思われる。むろん問題論のなかに立場論、科学論を展開するための重要な伏線がひかれているが、とりあえず〈立場〉についての宗像の主張を引用してみよう。

「教育研究は科学的でなければならぬから、事実を事実としてとらえねばならず、事実の真相を追求しなければならぬ。しかしいかなる事実の領域を探究の対象として取り上げるかは立場によって決定されるのであり、価値判断と無関係ではあり得ない。実はそればかりではない。さらにさかのぼって、事実を事実としてとらえようとすること自体が、教育学においてはすでに一つの立場であり、したがってある事情の下においては賞讃されなければかりか圧迫され弾圧され禁止されることさえあるのである」と宗像はのべ、「教育科学研究会」の運動がこうむったケースを例にひいている。さらに「立場は捨てようとして捨てられるものではない。捨てたつもりでも研究者は必然に立場によって制約されているのである。立場がそういうものだとすると、その立場の存在を認めながら、客観性を持った教育学を成立せしめる唯一の可能な道は、おそろくつぎのようなどころに求められるほかにはなかるうか。それは研究者が、自分の立場を、能う限り自らはっきり意識し、

また他の人にもはっきりさせて発言することである」とのべている。ただし宗像は、これは「能う限り」といわざるをえない以上、「心理の問題」であり、「研究という行為ないしは実践における、態度ないしは心構えの問題」とする。これに続いて「科学としての教育学」が論じられているが、この教育科学論の中へ立場性の問題はいかにくまれているのだろうか。宗像は「科学としての教育学」樹立のためにいわば三項目の格率、すなわち「日本の教育の現実を対象にすること」「教育の社会的機能の究明に力めること」「客観的たるべく努力すること」を掲げることが、このうち第三の「客観的たるべく努力すること」の項で、
 〈科学としての〉第一の要請として、事実には迫り事実にもとづくことをあげ、しかしその事実は立場と無関係ではない以上、「能う限り客観であろう」と努力すること、いかえれば「自己の立場の意識を明確にする」ということを第二の要請とする。この場合、できるかぎり立場の意識を明確にするのは、客観性をめざすさい立場によってそれがくもらされるためであるということになろう。すなわち端的にいえば、以上の論述では立場性は客観性獲得のためのマイナス要因になるという形をとっている。それゆえ立場の表明が「心構え」の域を出ず、「心理の問題」という消

極的な形をとらざるをえないのである。〈立場論〉が独自の形態で生かされるためには、逆にそれがもっと積極的の〈科学論〉に与っていなければならない。すなわち探究の立場性は科学的客観性に対して、あるいはその内へ、構造的に不可欠の契機として内包されているのでなければならぬのである。

三 批判的反省にもとづく教育学の再構成

以上の略述では、とうてい教育学的視野における事実と価値との関係、あるいは事実として捉える観点と価値観との関係が尽されたわけではないが、両者の関係の捉え方としては大ざっぱに三つのパターンがあるといえよう。

まず第一に、事実に向かう立場と価値を提示する立場とははっきり区別するものである。ここにはもちろん、両者を本質的に異なるものだと互いに分離独立させてしまいう見解も含まれるし、あるいは、実践のための指針や課題への回答など当為の立場と、そこから抽出された客観的普遍性を理論的に蓄積していく「科学」の立場とを段階的に区別する見解も含まれるだろう。このような捉え方においては、教育学は価値問題から全面的に解放されることになる。そのさい注意すべきは、教育学の対象が価値問題

でないという意味のみならず、教育学が拠って立つ立場そのものの価値観が不問に付されるという意味で価値問題と無縁だということである。したがってこのような事実問題と価値問題の分離は、対象としての価値問題については反省はなされても、みずからのいわば意識以前に含まれる価値観については方法論的反省が加えられていないことになろう。

次に教育的事実の検討吟味から、向かうべき当為を導きうるとする見解がある。この場合には、事実に対する態度の中に明らかに一つの価値付与されたパースペクティヴ、さらにいえば潜在的な価値判断がある。たとえその導き方が事実ないし事象に即した現象学的解釈学によるものであるにせよ、そこにはいわば世界に対する態度としての「理解」がすでに存するのである。したがって当為が導かれるならば、その底に存する価値観、ないしは「理解」が成立する場に焦点があたり得る必要があるだろう。そしてそのときには、具体的な次元から脱したいわば無色透明の事実などありえないということが気づかれるにちがいない。

ここから第三の見解へはさほど遠くない。仮りに教育を純粹な事実問題として捉えるさいにも、その行為にはそれなりの「動機」がある。そして「動機」にはおしなべてな

んらかの価値が介在している。たとえば純粋な真理探究のための研究活動があるとして、それは一定の——真理探究をよしとする——価値観に支えられている。問題はこと教育が主題にされるさいには、こうした価値観が探究の対象、探究の内容に確実にかわらざるをえないことにある。意識にのぼらない潜在的な価値観をこそ批判的反省にもたらし、そしてそれを教育学の方法論にくりこむ必要があるのだ。

ただしこの場合、教育に関する理論的もしくは科学的探究が、いわゆる自然科学的探究とは異なっていることに注意されるべきである。なぜなら、いかに「科学」とはいえそれが教育に関するかぎり、その探究主体の立場、価値観は探究の対象、内容に不可避の影響を加えてしまうからである。したがって、自然科学と区別されるかぎりでの教育に関する科学の科学性が問題にされる必要もあろう。その点が明確に性格づけられたとき、はじめて「科学は実践に奉仕する」という陳腐な論法も避けられるだろう。

教育に関する純粋な理論的活動といえども、一定の価値観を含む〈関心〉に立脚しているのである。つまり認識活動がすでにある〈関心〉に導かれている。この点に関して示唆に富むのが、ユルゲン・ハーバーマスの認識と関心を

めぐる主張である。彼はその理論的な企ての根底に〈認識を導く関心〉(erkenntnisleitende Interesse)を中心とした方法的枠組を設定する。彼によると、いかなる認識も一定の関心に導かれており、そしてその関心は人類の基本的な社会的生活実践の地平で捉えられねばならない。認識関心は、その認識活動を行なう探究者自身の社会的な生活実践にもとづいているのである。そのさいハーバーマスは〈労働〉と〈相互行為〉を人間の歴史的な営みの関係領域とし、両者にそれぞれ技術的認識関心、実践的認識関心が対応するとみなす。そしてさらに、自然科学に範をおく経験的分析的科学的科学は前者の関心の表現であり、また歴史的解科学的科学は後者の関心のそれであるとす。しかしながら、その双方ともみずからの科学的認識を支える関心連関に遭遇したものの、それをまさしく認識関心として反省することはなかった。ここでハーバーマスは、認識関心それ自体を主題化する認識関心としての〈自己反省〉を提唱するのである。「自己反省は、関心を廃棄することはできないにしても、いわばたぐりよせることができる。」^⑤しかもこの自己反省は、解放をめざす認識関心に通ずるのである。「自己反省においては認識のための認識が、成年性(Maturity)への関心と一致するにいたる。というのは反省の遂

行は、みずからが解放の運動だとさとするからである。^⑤この場合の解放とは、人間がみずからの手で無意識裡に生み出したあらゆる強制連関からの解放を意味している。^⑥

モレンハウアーはハーバースのこのような問題意識をうけつぎ、〈批判〉と〈解放〉をその教育学的方法論的原理としておく。^⑦その構想には今後の発展の可能性がうかがえるが、ただ〈批判〉と〈解放〉は、いずれかといえば教育学的方法論ではなく、現実の教育活動に向けて方向づけられている。批判的反省ないし解放をめざす認識関心は、しかしながら教育現実に向けられるがためにこそ、とりわけまず認識の方法論のレヴェルで彫琢されねばならないのではないか。

さて結論に入りたい。いわゆる意図的な教育的行為は福祉的行為、医療的行為などと同様、目前の一個の人間をより望ましい状態にもたすべしという、いわば切迫した課題を負っている。そこでは安易な試行錯誤が許されず、首尾よい結果のみが求められる。もちろんつねに好結果のみが帰結するということは不可能に近いが、少なくとも期待の水準では失敗は受け容れられることはできない。教育的行為がこのような特性をもつゆえんは、それが一個の人間の人格そのものにかかり、一個の人間の人生の方向性に

少なからず与るものだからである。子ども、青少年、被教育者ということばで一般化することによってそこから脱漏していくのは、個々の人格の唯一性、代理不可能性であり、個々の人生の一回性、不可逆性にほかならない。教育がたえずこの唯一性、代理不可能性、一回性、不可逆性にかざらっているとすれば、教育の出発点において不成功を含む蓋然的な期待などが許容されてはならないことになる。教育研究、教育学あるいは教育学は、このような性格をもった教育実践、教育活動とは無縁ではありえない。たとえ機能的な教育現象のみを対象とする研究の立場にしても、何らかの形で現実の教育活動とかわらざるをえない。したがって学的立場が、たえず切迫した課題をせまられている教育的活動に対して、いかなる方法論的態度をとるかということが、その学的立場の認識関心を如実に示すものとなる。

それゆえ、教育学が被教育者の幸福や解放というような価値の定立と無縁でありうるかどうかという問に対する回答は、その問がもたらす緊張状況からしか生じえない。みずから現実にかかり、そのなかでみずからの認識関心を問い直し、しかも歴史的、社会的に具体的な状況においてそれを反省にもたらそうとする努力こそが、教育学的方法論

の方法論となりうる。教育という生きた実践、なまなましい現実を取り扱う教育学の有するべき方法論は、したがって不動の固定した抽象的なものであってはならない。探究とそれ自身のおかれた具体的状況との相互の関与のなかで、探究がもつ認識関心の根底を明るみに出し、そのことによってみずからを実践的課題との緊張におく——そうした立場こそが現代の教育状況の混乱に対し、認識の場面から斬りこむことができるのではないか。

註

- ① ラファエル・レヴェック、フランシヌ・メスト「教育哲学の擁護」『教育科学序説』白水社、一九七七年、一四九頁。
- ② フッサールに始まる現象学を受けついで「教育現象学」とよばれる動きが、とりわけアメリカにおいて、L・G・チェンバレン、D・ヴァンデンバーグなどによって唱えられているが、本稿ではふれずにおく。
- ③ Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch, 1913, Husserliana, Bd. III, 1950, S. 63.
- ④ 正確には、現象学的還元による現象学的残余としての純粹意識における、ノエシスとノエマの相関的構造ということになるのだが、ここでは複雑化を避けるため簡明にしておく。
Vgl. ibid. SS. 69 ff., 136 ff., 216 ff., usw.
- ⑤ E. Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Husserliana, Bd. VI, 1962, 2. Aufl. 1969, SS. 179-80. 細谷恒夫、木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社、二五二頁。
- ⑥ 拙稿「フッサールにおける生活世界の意味」『京都大学教育学部紀要』第二十一号、一九七五年。
- ⑦ Jean-Paul Sartre, Critique de la Raison dialectique, 1960, p. 155-156. 竹内、矢内原訳『弁証法的理性批判Ⅰ』人文書院、七一—七四頁。
- ⑧ Maurice Merleau-Ponty, Phénoménologie de la Perception, 1945, Avant-propos, p. VIII. 竹内芳郎ほか訳『知覚の現象学』みすず書房、一三頁。
- ⑨ カール・マンハイム「歴史主義」秋本律郎、田中清助訳、『現代社会学大系8、マンハイム・シェーラー』青木書店、九頁。
- ⑩ Karl Mannheim, Ideologie und Utopie, 1929, 5. Aufl. 1969, S. 71. 鈴木二郎訳『イデオロギーとノートブック』未来社、四七頁。
- ⑪ ibid., S. 143. 前掲訳書、一六〇頁。
- ⑫ ガイガーは、価値判断は認識的現実とは無関係であり、単なる架空の何ものかについての存在立言であって、この価値判断がイデオロギーの実態だとする(テオドール・ガイガー『イデオロギーと真理』大本晋訳、新泉社、八〇頁)。しかし、少なくとも歴史や社会、あるいは人間に関する領域の研

究については、価値判断は認識と無縁ではありえないし、またそれがイデオロギーの前提とはなりえても、両者がたまたちに同一だとすることもできない。

- ⑬ 細谷恒夫「教育における価値の問題」『教育学全集1』小学館、一九六七年、一七二頁。

- ⑭ Emile Durkheim, *Education et Sociologie*, 1922, 2^e éd., 1973, p. 70-71. 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房、八六一—八七頁。

- ⑮ *ibid.*, p. 79. 前掲訳書、九八頁。

- ⑯ E. Durkheim, *Les Règles de la Méthode sociologique*, 1895, 18^e éd., 1973, p. 32-34. 佐々木交賢訳『社会学的方法論』学文社、五九—六一頁。

- ⑰ もちろん実証的研究が、純然たる資料収集や調査、事実の記述に限られ、学問論的基礎たろうとしないかぎり、その「没価値性」には問題はないと思われる。冲原豊「教育の実証的研究」『教育学全集1』小学館、二八一頁、参照。

- ⑱ O・F・ボルノー「教育の思想と教育学」西村皓訳、『教育学全集2』小学館、一九六七年、三二〇頁。

- ⑲ 同右。

- ⑳ 同書、三二四頁。

- ㉑ 『宗像誠也教育学著作集』第一巻、青木書店、一九七四年、四四—四五頁。

- ㉒ 同書、七五—七六頁。宗像は〈立場〉と「いうことば」の意味を詳細に吟味したのち、(短い引用では誤解のおそれがある

が) 次のような結論に到達する。「立場とは、それに照らして現実を見る理想である」(同書、五一頁)。

- ㉓ ハイデッガーのいわゆる現存在の実存論的構造としての〈被投的企投〉(der geworfene Entwurf) について、このような事態を根源までおしすすめて考えたものといえよう。Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, 1927, 11. Aufl. 1967, §§ 29-32.

- ㉔ ウィーナーは、自然科学の方法が社会科学に適用できない理由の一つとして、社会科学では観察者が観察される現象に影響を与えてしまうことをあげている。ノーバート・ウィーナー『サイバネティクス第二版』池原止戈夫ほか訳、岩波書店、一九七頁。しかし、同様な事態は現代物理学においてもありうるとする説がある。

- ㉕ Jürgen Habermas, *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, 1968, 6. Aufl. 1973, S. 163. 長谷川宏、北原章子訳『イデオロギーとしての技術と学問』紀伊国屋書店、一六六頁。

- ㉖ ders., *Erkenntnis und Interesse*, 1968, S. 244.

- ㉗ クラフキによる教育研究方法論の分類は、ハーバーマスの三つの認識関心にはほぼ対応している。すなわち、解釈学的方法、経験科学的方法、社会批判的ないしイデオロギー批判的方法である。クラフキはこの三者の方法の統合を通じてのみ、教育学の要求に応えようとする。Wolfgang Klafki, *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie, in: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*,

1976.

むしろ教育的現実の具体的分析にさうしては、あらゆる方法が総合的に適用されてしかるべきだが、しかし教育学の性格を決する基礎理論が問題となる場面では、方法的差異は

可能なかぎり尖鋭にされるべきであらう。

② Klaus Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation*, 6. Aufl. 1973, SS. 10f.

(本学専任講師 教育学)