

教育学における説明諸科学の位置づけ

森 口 兼 二

1

「法をおかして闇米を買うべきか、栄養失調による死をまつべきか。」これは終戦直後の日本人なら、その大抵が直面したはずの問題だが、本当は、大部分のひとにとって、生きた選択肢ではなかったかも知れない。多くのひとは、命を守るための闇を当然と心得たからである。しかし、少くともひとりの裁判官にとっては、文字どおり生死をかけたディレンマであった。

ところで、このような課題を、いちばん直接的に取扱う学問は、いうまでもなく倫理学である。倫理学とか道德哲学という学問は、人間を、なお右することも左することもできるその可能状態において問題にし、「どのような行為が善と呼ばれるに価するか、したがって我々は何をなすべきか」を追求するのが、職分である。

さて、先にのべたようなディレンマに対決し、遂に、ひとりの裁判官は、実際に法を守って死をえらんだ。こうして、可能性が現実の地平にすべりこみ、一つの具体的な姿をとつたとき、「それは何故であつたか」を問うのは、もはや倫理学のなわばりではなく、心理学とか精神分析とか、世に説明科学と呼ばれているものの領域である。即ち、たとえば心理学者なら、同じく人間行為を問題とするにしても、「裁判官X氏は、なぜ生ではなく、正に死をえらんだのであるか、あるいは、裁判官X氏は、なぜその場合、多くの人とはちがつて、死をえらぶようなパーソナリティーになつていたのであるか」といつた工合に、行為の完了形において、現実状態の因果的説明を事とするであろう。社会学や文化人類学も、この線に沿って答えの提供に参加する性質の学問である。

ともかくこのように、人間行為について、その決断・実行を境に、「いかにすべきか」の学と、「なぜそうなつたか」の学とが成立しているということ、これは人間がもともと「過去から投げられつつ、未来に賭けるもの」即ち「被投的投企 (Geworfener Entwurf) 註1」において生きるものであることに照応した当然の結果ということもできよう。だが、倫理学と心理学が、このような意味で、時間的視点を異にする二つの無縁の学問のように考えることの違いは明白である。なぜなら、両者はもともと、被投性と投企性の統一者として生きている人間について学問的接近上の分業をしているにすぎないのであり、それらは、互に他の立場と成果を予想しつつ、具体的統一者としての人間に適用せられる場合は、当然、改めて綜合されねばならぬはずのものだからである。にも拘らず、われわれは、倫理学者が「なぜに」を問い、心理学者が「いかにすべきか」を問うような状況を仮想するとき、同じ時間的視点においても、なお両者間に立場の相違があらわれることを気付くのである。

即ち、倫理学は、少くとも、人間が自由な決断によつて、倫理的であることもないこともできるという

意志選択の可能性を前提としている。だから、行為を結果的に問題にするにしても、倫理的にえらび得たのは何よりも本人がえらかつたからであり、逆に倫理的な価値規範にもとるような行為には非難をおくべきだという考えが先に立つ。しかし、心理学者の立場は、人間行為の因果的説明が可能だという前提に力調がかかる。つまり、X氏は、AすることもBすることもできたのに、Aしたというのではなく、Aという行為が現われたからには、それを必然的に動機づける原因が、状況と人の中にあつたのでなければならない。あるいは、Aという行為をしたX氏の背後には、それに先立つX氏の素質なり過去の生活史があつたのでなければならない。こうして、心理学者にとつては、行為の結果が倫理的規範に合致しているかどうか、その動機が善意であつたか悪意であつたかの問題の前に、その状況にのぞんで、その人には、何が期待できたかが問題なはずであり、遂には、あらゆる自由と責任の問題を、すべて被役性からの必然の中に解消させてしまうことにもなり兼ねない。

説明科学の資料をいくらつみ上げても、そこから出てくるのは、「一般にこうなりそうだ」という予想であつて、目標や規範ではない。しかし、目標や規範の設定及び適用に、期待可能範囲を示唆し、実現性を附与するのは、これら経験科学の資料なのである。冒頭に例示した「闇取締りの国法」が、実際には法の権威をもたなかつたように、期待可能性を無視した規範は砂上の楼閣にすぎない。まず最初に、これだけのことを念頭においた上で、以下、教育学の性格について考えてみたい。

2

さきに、筆者は、便宜上、人間学を説明学と規範学に分け、それぞれの領域の代表的性格をもつものとして倫理学と心理学を対置させてみた訳だが、このようなカテゴリーを使つた場合、教育学は、どちらの領域に所属するものと考えられるだろうか。

まず、倫理学が、人間行為における選択可能性を前提として成立していたように、教育及び教育学は、人間の教育可能性を前提として成立している。教育学が人間をその可能様態においてとらえ、いかにして、人間ないしは属性としての人間諸能力を、理想的な姿に形成し得るかを問題とするかぎり、教育目標としての理想的価値を追求するという課題面においては、明かに規範学の性質を具えているものといわねばならない。そうして、過去に教育学と呼ばれてきたものは、非常に多くの場合、この面に限定されていた。たとえば、この点に関して、デュルケム(Emile Durkheim)註2は、「人が教育学的(Pedagogique)と呼ぶところの諸理論は、(教育の科学=Science de l'éducation=とは)全く別な種類の諸考察である。……教育学的諸理論の目的とするところは、*「在ること」*もしくは*「在つたこと」*を記述し説明することではなく、*「在らねばならぬこと」*を決定するにある。……事実において、教育の理論家たち(ラブレ、モンテニ、ルソオ、ペスタロツツイ等)は、一般に、現在及び過去の伝統的諸実践を、殆んど故意と思われるほどの侮蔑でしか語らない。」と述べた。即ちデュルケムは、過去に教育学と呼ばれてきたものの性格が規範学であることを指摘するとともに、別に教育現象の記述と説明を事とする科学の成立することを認め、さらに、過去のいわゆる教育学的理論が、教育の科学とは無縁に近い性質のものであることを主張したのであつた。

ところで前節に、倫理学の立場を心理学との対比において問題にした際、一般に、説明科学の資料をふまえない規範学というものの砂上樓閣性にふれたが、このことは、倫理学における以上に教育学について真実である。倫理学が最高善を追求するとき、最高の意志能力を暗黙に仮定してうごことになり勝ちだが、教育目標としての理想的人間像を追求する教育学が、同じように、最高の教育可能条件を仮定するということは、その現実からの遊離性を一層はなはだしいものとする。このことは、同じく人間を、その可能様態において問題にするとしても、倫理学の前提する行為可能性と、教育学の前提すべき教育可能性の間にある差異を考えてみたとき、明瞭になるであろう。

即ち、倫理学では、そこで前提される可能性の実践的限定者は行為者自体であり、また行為者の被投性は、投企性に対する同時的制約である。しかし、教育学で前提される教育可能性の限定者は、教育者であるとともに被教育者なのであり、被教育者の被投的可能性と投企としての教育目標の間は、被投的可能性の認識の上に立つた長い計画的実践でつながれねばならない。したがって、この場合、「誰が誰をいかにして」に関する見通しやうらづけを欠いた目標の追求は、人間形成の学であること自体を妨げるものであり、教育方法を限定することになる教育目標の設定そのことが、実は、被教育者と教育者の資質に関する認識や、これらに適用し得る方法及びその有効性、その下に教育が行われ、さらに教育に対して、文化の継承・改革・発展を期待する社会的条件等についての見通しを前提とする。このように考えるならば、われわれが、場合に応じて教育研究の領域を教育哲学もしくは教育学と教育の諸科学に分けねばならぬ必要は認めるとしても、その名に値する教育学は、人間と社会に関する、もつとも広汎・正確な説明科学の諸知識をふまえてのみ成立し得るものといわねばならない。

ところが、衆知のように、説明科学において世界のイニシアティブをとった欧米においても、宗教や階級支配からくる圧力や先入見をしりぞけて、人間を説明科学の対象に据えることは、ごく近年まで極めて困難だった。このことは、ダーウィンが、カルテジンの二元論にとむらいの鐘を撞き始めたのが、漸く百年前のことにすぎなかつたことを想起すれば、もはや多言を要しないであろう。そして、人間の被投性、人間の教育可能性に関する研究が進まない限り、教育学も、倫理学と同様、方法や可能性の見通しを欠いた目標設定学に近づかざるを得ない。教育学がこの域から脱皮するためには、当然、19世紀後半以来の、実証的人間学におけるあけぼのを待たねばならなかつたのである。

3

さて、19世紀以来の総合的な人間学の流れとして、被投性に対する科学的追求が多くの実を結び、未来の投企性に対する可能範囲を再認識させて、過去の規範学やそれぞれの社会の規範体系に修正を強いる方向に進んできたということは、ほぼ断言して差支えないことと思う。いま、このような人間及び人間社会に関する説明科学の成果の中、規範学や運命論に対して提示された修正の主だったものとして、次のような諸点をあげることができよう。

(1) パブロフ(I. Pavlov)の脳生理学や、心理学者たちの学習に関する諸成果は、人間の行為が、過去に本能と呼ばれてきた生得的傾向の直接的解発、もしくは、直面状況における知性的思惟の結果とい

うよりは、条件反射や条件づけ、即ち、習慣や態度に依存することが極めて大きいことを明かにした。このことは、行為が生れ乍らの素質に完全に運命づけられるという運命論を修正するとともに、人間が、その場にのぞんでする決意や思索で選択し得る行動の期待可能範囲に大きな制約のあること、さらには、のぞましい人間行動は、早期における学習や習慣形成を媒介にしなければ、のぞみ得ないことをおしえた。

(2) 文化人類学者や社会学者によつてなされた、それぞれの社会に行われる、生活様式や価値体系におけるヴァリエーションの発見は、学習論の成果に支持され、またそれを裏書きしつつ、人間の可塑性 (Plasticity) と、個々人に対する文化的制約の大きさを知らせた。このことは、過去の倫理学・教育学や宗教的世界において、しばしば暗黙に仮定され、あるいは要請された、普遍の人間性の観念や、唯一究極の価値体系への期待に、大きな反省を強いるものである。

(3) 生理学者、心理学者の内分泌腺や間脳その他、感情の世界に関する研究や欲求の研究、フロイト (S. Freud) に始まる精神分析学者の諸成果は、人間行為における、直接意識されない情緒的機制や抑圧の機能の大きさを知らせたし、また幼児期体験の重要性を示唆した。このことは、従来の規範学における、知性への信頼に反省の目を向けさせたものといわねばならない。

(4) このような心理学者、精神分析学者の研究と平行して、クーリー (C. Cooley) やミード (G. H. Mead) 等の社会心理学者による自我形成過程についての研究は、ソクラテスのダイモンを始め、道徳家や宗教家の頼りにする良心とか、内なる神の実体が、しばしば社会的規範の内面化である見当をつけた。米の虫が、無から湧いてでたのではないように、良心とか欲望統制の力も、突如として湧き出るのではなく、長い形成過程に照応してつくられるものであることを示唆した訳である。

(5) さらに、最近の微視社会学や、グループ・ダイナミックスにおける諸研究は、個人の行動が、多分に、「集団場面における個人の在り方」とか、「他のメンバーたちと個人間の諸関係」の函数的性質をもつものであり、同一個人であつても、その行動場面における人間関係に従つて、全くちがった行動傾向を示すことがあることを明かにした。このことは、行動場面と切りはなして、個人の行為や人格を問題にすることの危険性をおしえている。

このような諸成果を無視して、規範学が、なお従来の方にとどまろうとするのは、頑迷でなければ、怠慢というべきであろう。教育学も倫理学も、このような人間の被授性に関する認識の上に立つてこそ、理念的指針の学を、実践的指針の学に高めることができるのだと考える。1918年にデュウィーが、過去における宗教と階級的支配の産物として生れた「人間性と無関係な道徳」を批判し、「もし、道徳を、知恵によつて成就すべき一つの適応とみるならば、問題はもはや個性内の事件ではなくて、工学的事件、即ち教育及び社会的指導の術をつくりあげる問題となる註3」とのべたのは、正にこのような、規範学の転換期を示唆する道標の一つとも云えよう。

とはいえ、人間を対象とする実証的説明諸科学は、まだ誕生以来、日も浅い。これらの諸科学が、正に科学と称し得るものであることを示すのに熱心のあまり、実証における真理値 (truth value) の高さの

みを追い求める結果は、すでに二・三の重要な危険を予測させるにいたっている。その一つは、「完全に実証し得た成果のみが信頼するに足る」という戒めや潔白が、「実証し得たもののみで、人間世界についての全認識を再構成しよう、」もしくは、「できる」という慢心とすりかえられる危険である。もとより、実証的精神そのものは大いに貴ばねばならないが、人間について、すでに高い真理値において実証された部分、あるいは、実証に必要な観察条件や統制状況を準備し得た部分は、なお人間世界の一部にすぎないという現状認識を欠くことは許されない。このように慢心したテストマニヤによつて主導される教育が、すでにテスト技術の確立している人間属性のみの開発に歪まされねば幸いである。

つぎに予想される第二の危険は、学問領域の細分業化に伴うものである。個々の研究が、すべて実証性の完璧さを競い合うとき、個々の学者の専門領域は、益々、狭く限定されざるを得ない。確かに、専門的分業化は、研究能率をあげるための第一前提でもあろう。しかし、このように細分業化してゆく研究成果は、いつ、誰の手によつて総合されるのだろうか。教育は、人間の教育で、それぞれの研究者の分担する特殊側面の教育ではない。分業的成果の無計画なばらばら配給は、被教育者やその両親、現場の教職にある人々の頭を混乱させるばかりであらう。

教育は、過去への批判と未来の展望の上に立つ理想的な人間像に向つて、徹底的な被投的可能性の認識をふまえて、一つ一つ具体的な方法をつみ上げてゆく一貫的作業であり、目標と方法とは切りはなせない。教育哲学者には、教育科学の成果が消化されていねばならないし、教育科学者の胸には教育哲学者と同じように、理想像への火が燃えていなければならない。だが、分業化に漸くなれてきた研究者たちの現状は、それぞれおのれの専門外に出ないことをもつて当然とわり切り始めているのではなからうか。教育哲学者には、なお教育学における伝統をつぐものとしての誇りと郷愁が、教育科学者には、科学者であることへの自負と面倒な価値の問題からの回避がありそうに思えるといえ、いいすぎだろうか。ともあれ、筆者には、分業化によつて、どれほどすぐれた個々の研究成果が得られても、それらは適切に再総合されない限り、全体としての教育の質を高めるものとはならないように考えられる。そうしてこの難問処理の第一歩は、教育研究者の個々人が、自ら再綜合者であることを目指しつつ分業することに始まるのではないだろうか。

- 註 1. M. Heidegger „*Sein und Zeit*” 中の用語、九鬼周造「人間と実存」1939、中の訳語を借用した。
2. Emile Durkheim, *Éducation et Sociologie*, 1922.
3. John Dewy, *Human Nature and Conduct*, 1918.

教 育 社 会 学 の 一 つ の 問 題 点

重 松 俊 明

社会学の対象である社会的現実、生きた人間そのものを素材として成り立っているものであるから、