

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、

教育学について：重松

人間形成ということの研究の対象とする教育学と社会学は特に密接な関係をもつことになる。例えば、社会学がとりあつかう社会的行為、人間関係、人間集団というようなものは、何か人間が造り出した制作というよりも、人間そのもの、ないし人間そのものの行為から成り立っているものである。だから、人間が造り出した制作を研究対象とする他の諸科学の間の方向と社会学の間の方向とは並行にならばないで、垂直に交わることになる。諸科学の間の方向を経で示すならば、社会学の間の方向はまさに緯となる。こういう理由から、社会学は他の諸科学との交叉点において、いろいろの学問を成り立たしめる。例えば、宗教社会学、芸術社会学、経済社会学、法律社会学、教育社会学等の諸学問がこうして成立する。ここに人間そのものから成り立っている社会的現実を対象とする社会学の他の諸科学と違った独特の性質が認められる。

このように、社会学の間の方向は、諸科学の間の方向と垂直に交わって、特殊の学問を成立せしめるのであるが、中でも人間形成ということの研究する教育学と、人間そのものから成り立つ社会的現実を対象とする社会学とが、特別に緊密な関係をもつにいたることは明らかであろう。教育という事実は、その起源においても、作用においても、優れて社会的であるから、社会学の研究成果から大いに得るところがあり、大いに学ぶところがあるはずである。ところが、こういう事情があるにもかかわらず、教育学の歴史において、このことが明確に認められ、二つの学問の協力関係が効果的に推し進められてきたとは言えないようだ。それはデュルケームも言っているように、教育ということが、近世において純然たる個人の事柄、極端に言えば、社会なき個人の事柄と考えられたことによるであろう。一種のアトミズム的な社会観が支配的であつたからであろう。しかしながら、J.M. Baldwin はその著 *The Individual and Society* の中で、次のように言っている。「近代社会理論の最も注目すべき成果は、次のことを確立した点にある。即ち、個人の正常な成長は、仲間との本質的連帯性においてのみ達せられる。己れの社会的責務と権利の実行によつて、人間はその最高純粋な個人性を伸ばすことができる」と。つまり、人間が人間になるには、仲間との人間関係を結ぶことによつての外には、なりようがないということ、言い換えれば、パーソナリティーの内容をなすものは社会性であることを、はつきりさせたのは、近世社会理論の功績と言つていいであろう。これはアトミズム的な社会観が理論的に克服されたことを意味するわけであるが、ここからして、教育および教育学は、社会学に対して要求し、期待すべき多くのものを有つていることが分るであろう。

ところで、社会学それ自体について言えば、これは特殊科学として固有の方法をもつて、社会的現実を分析して、その構造や運動法則を明らかにすることを旨とするものである。その限りにおいて、それは人間形成のための社会的条件を明らかにしうるに止まると言わねばならない。教育社会学としては、この条件分析の仕事以上に為さねばならぬことはないかも知れない。しかしながら、教育社会学としては、その点に止つて安んじていることはできないであろう。さて、教育ということは、教えられる者を客体的に見れば、まさしく人格形成と言つていいだろうが、これを生きて働くものとして、いわば、主体的に捉えれば、「如何に生きるべきか」を教えることだ言つていいと思う。人格形成という言葉には、教えられる者を、どこか対象化して単なる客体として捉えているような意味あいがある。ここでは、デュルケームのいう「教育とは子供を方法的に社会化することだ」という定義が、いかにも、しつくり当てはまる。し

かし、これでは既に出来上つている社会構造に、ただ適応する人間を造ることが教育だということになつて、教育は社会にとつてただ保守的機能をはたすに止ることになるであろう。ところが、既成の社会秩序にただ適応することだけが、人間の生き方の総てであるはずがない。如何に生きるべきかを教える教育の立場からは、必然的に、社会文化の進歩のために、旧い秩序を改廃し、新しい生活秩序を打ち建てる革新的な働きが要求される。

そこで教育社会学から、教育社会学にまで自己を現実化しようとする、人格形成のための単なる社会的条件の分析に止まつて、精々のところ、社会に適合する人格形成を行うということでは不十分ということになる。したがつて、その名に値する教育社会学となるためには、社会に適合する人間を造るために人格の社会化の研究を行うと同時に、それを契機として、社会を変えうる人間を造ること、すなわち、適合しながら変革していきうる人間を造ることを、究極の目的とする学問とならねばならないのである。ここまで突き進まなければ、それは単なる社会学ではありえても、如何に生きるべきかを教える教育社会学ではありえないであろう。教育社会学は、社会の構造や運動法則を明らかにすることによつて、盲目的に社会の現実にあつた愚かさを避けさせるが、同時にこの理論を指南として、現実をどのように変革していくかの実践指示にまで進まねばならない。つまり、如何に生きるべきかの問題と取り組む意欲と責任をもたねばならないと考える。

現代アメリカにおける教職教育の諸問題

F. P. ハ リ ス

アメリカの教師たちが教職を医師や法律家のような専門職として確立しようと努力してきたことは、アメリカ教育史の重要な面である。ところで現代アメリカにおいては教職教育に対してきびしい批判がなされているので、現代アメリカにおける教職教育の問題点を三つとり上げると共にそれらの解決策について考察してみたいと思う。

現代アメリカにおける教職教育の問題点の第一は、職業教育としての教職教育と伝統的な学問のための専門教育との分裂である。ずっと以前には神学や哲学や文学や語学の教授たちが将来小学校や中学校で教える予定の者たちに教授したのであるが、やがて学芸大学や大学の教育学部が成立すると将来の教師たちを養成することが教育学者の任務になつた。そしてリベラル アーツの学部 of 学者たちは初等教育や中等教育に関心を示さなくなつたのである。その結果教職教育のコースと伝統的な学問のための専門教育のコースが分裂して、前者のコースだけを履修した者は教えるべきものを僅かしかもたないし、後者のコースだけを履修した者は教えるべきものをもっているが教える方を知らないためにそれを伝達することはできないという事態が生じた。

以上述べたような教職教育と専門教育の分裂という現代アメリカにおける教職教育の第一の問題点に対