

らえ、われわれ教育科学に従事するものが基本的に逢着しないわけにはいかない問題点を、問題提的に述べてきた。勿論、それは教育現実の追求を志向する学問的問題性に対して、一つの枠づけを与えんとしたにすぎない。そして、具体的な追求の方法や技術や論証は、その問題性の構造そのもののうちから必然的に構成され、また逆に、それによつて問題性を富ますことがおのずから必要になつてくる。教育心理学は教育心理学なりの、教育社会学は教育社会学なりの独自の必然的な方法や技術や検証のあり方を生まなければならないことになる。勿論、この道はその実現過程において多くの困難に遭遇するであろう。しかし、その方法を既成の諸科学から安易に採用し借用することは、問題性に対してさらに混乱を与える結果におちいると思われる。そして、この混乱は、単に学問的課題領域の混乱にとどまらず、研究組織それ自体の不統一と独走とを惹起することにもなるのである。それを救う意味においてもまた、問題性の枠組の基本的考察とその整理と秩序づけは、われわれの急務と考えざるをえないのである。

教育学部における教育研究と教職

永井 道雄

アメリカに滞在していた頃、教育学部の教師に何を教えているのかとたづねると、何人かが冗談めかしてつぎのように答えた。

We teach teachers how to teach.

teach という言葉が、短い一つのセンテンスに三回もでるのを綾にした常套句であるが、この表現を聞くたびに、私は何となく空々しさを感じて苛立つた。自分を教育することさえ難しいのに、教育するものを教育するとは、何と尊大なことであろうか。現代アメリカの教育学者からこの常套句を聞くたびに、西洋古代の偉大な教師の教え「汝自身を知れ」を私は心の中でつぶやいた。

ところが、冗談めかしているというものの、この常套句を口にするとき、アメリカのかなり多数の教育学者たちは、実は彼等の本心を物語っている。教育学部（以下教育単科大学を含める）と教師についての広くゆきわたった常識はこうである。——いまや教育の研究は、心理学や社会学の発達に支えられて、総合的な教育の科学と、これにもとづく技術学の段階に達している。教育学者とは、このような科学と技術学の研究者であり、教育学部とは、ちょうど医学部や法学部と同じように、発達した一つの専門領域の研究と教育を促進する機関なのだ。これに対応して、教師も、医師や法律家と同様に、高度に発達した専門的科学と技術を身につけた専門的職業である。つまり教職は生業 vocation と区別される専門職 profession の地位に到達したのであるが、このような専門性を支えるものは、高度に発達した教育についての科学と、技術である。——このような常識は社会的な事実具体化されている。アメリカの総合大学では、医学部、法学部、工学部に加えて教育学部をとくに専門職学部 professional school とよび、全国教育学部 National Association of Education は、すでに1912年に教師のための専門職綱領 profes-

sional code を発表している。

このように、教育者を教育するという、アメリカの教育学者の自信たつぷりな口ぶりも、実は、今日の段階における教育の科学と技術学は、十分信用できるものであり、自分たちはそのエキスパートとして、専門家としての教師を養成してみせる、という確信にねざしている。だが、教育学者の教育研究とは、それほど信用に価するものか。また、専門家としての教師が、それほど簡単に養成できるのだろうか。いや、その前に、医師や法律家が専門職であるのと同じ意味で、教師も専門職といえるのだろうか。順序を逆転して、まづ専門職の問題について考えてみよう。

教師が専門職であるという場合の専門職とは何か。周知のように、専門職の概念に最初に注目した学者はマックス・ウェーバーであるが、これまでの膨しい専門職に関する研究を地盤にして教職の多角的な研究を行った M・リーバーマンが要約した専門職の概念にここでは従っておこう。彼によると専門職には八つの特色がある¹⁾。第一に、専門職は社会のためにサーヴィスを行うが、サーヴィスの内容は、医術、法律、工業技術という風に、それぞれ特有で明確に限定されたものであるとともに、社会にとって欠くことのできないものである。第二に、サーヴィスを行うにあたっては知的な技術の重要性が強調される。そのためには、第三に、長期にわたる専門的訓練が必要であり、第四に、専門的な学問と技術の擁護と発展のためには、外部社会による干渉を禁じて、職業社会の独立と自治を重んじる。第五に、専門家は、自治的な職業組織の内部にあつて、自己の知的判断と行為にあくまでも責任をもち、第六には、社会に対するサーヴィスの遂行を組織化する第一次的な原理は経済的な利益ではなく、サーヴィスの精神である。第七に、専門職に携るものは、自治的な組織を持ち、さいごに、そのような組織は、明確な職業的倫理綱領をもっている。

これだけの規準にてらして、教職を見直してみるとどうなるか。専門職となることが教職の理想だと主張するなら別として、事実上、今日の教職を明確な専門職だと考えるにはどうしても無理があるのではないか。少くも、法律家、医師、あるいは技師に較べれば、教師の方が非専門的であることは否定できそうには思えない。多くの証拠をあげることができるが、ここでは、鮮かな事実を一つだけ指摘しておこう。リーバーマンが述べているように、専門的な職業組織では外部の権威からの独立と、自治が重んじられるが、この原則は、専門職の免許試験の場合特にいちぢるしい。高度に発達した専門職の知的内容は外部の社会に属するものの理解を超えているから、免許試験を専門職の権威者自身が行うのは当然である。たとえば、ある人間が医師の名に価するか否かを素人が決定するとすれば、間違っているだけではなく滑稽でさえある。医師試験を行いうるものは権威ある医師自身だけである。ところが興味深いことに教職を専門化しているというアメリカで、弁護士、医師、薬剤師などの免許試験は専門家自身が管理しているのに反して、教職に限って、免許試験の管理者は、通常専門家以外の素人であり、教師自身があたることはごく稀である。参考までに数字をかかげておこう。

職業免許を管理する委員会の全員又は大多数が当該職業の専門家によつて占められている州の数

弁護士	48
医師	48

教 育 学 に つ い て : 永 井

医科医	48
薬剤師	46 (2)
眼科医	46 (2)
登録された看護婦	44 (1)
理髪師	42 (3)
計理士	41 (5)
美容師	38 (4)
建築師	34 (6)
カイロプラクター (脊髄の按摩師)	34 (4)
カイロポディスト (手足病の専門医)	31
教 師	5 (1)

括弧内は構成メンバーが詳細不明な委員会の数

数字が示すように、弁護士、医師、薬剤師ばかりか、教職ほど長期の専門的な訓練を必要としない理髪師、美容師、カイロプラクター、カイロポディストの場合でさえ、免許試験を管理する権限が専門家に委ねられているのに、教師自身が参加している委員会は、わずか五つの州にあるにすぎない。しかも、この場合にも、委員の選挙母体は、専門家自身ではなく専門家以外の素人であることを考えれば、教師における自治は、少くも免許に関する限り、ほとんど無に等しいといえるだろう。

いうまでもなく、これが *layman control* (素人による支配) とよばれるアメリカの教育制度であるが、この一つの事実の存在からも、専門職としての教師は、医師や弁護士のような他の専門職と同列に論じることができないことは明らかである。だが、もつと重要なことには、この一つの事実は、教育の専門的研究といわれるものにも多くの教育学者が自負するほどの信用がおけないことを同時に示唆しているのではないか。つまり、教師採用の責任を素人の委員会が負っているということは、現在の教育の専門的研究が、教師の採用を最終的に決定できるほど完成したものではないことを意味しないか。教育の専門家のなかには、教育の専門的研究が今や高度に発達している事実を知らないからこそ、大衆は、今日もお教育における素人の支配を続けている、という人があるかもしれない。だが、教育の専門的な研究の存在を知っているにも拘らず、いな、教育とその専門的研究の本質を知っていればこそ素人支配が行われているのが事実ではないか。

今日、教育の専門的研究は完成に近い段階に達している、というかなり多数の教育学者の常識が、実は、やや軽率な、また素朴な信仰にすぎないことは、教育制度における素人の支配という事実をみるまでもなく、発足以来すでに半世紀以上を経ているにもかかわらず、いまだにアメリカの教育学部自体の研究と教育がいちじるしく混乱している点に何よりはつきり現われていると思う。たしかに数多くの教育学部では教育現象の科学的研究と、それにもとづく、行政、指導などの技術学が主要な位置を占めている。だが、いわゆる「専門的」な教育研究だけでは、教育という包括的な現象を理解できないという主張はいよいよ強くなりつつあるようにさえ見える。たとえばニューヨーク州のシフキュウス大学では、教育学部の

代りに、ルイス・マンフォードのように著名な歴史家をまじえた教育以外の学問の専門家の協力による教師の養成機関を設けている。ハーバード大学は教育専門家と一般的な社会学、人類学、心理学の研究者との協力によつて人間形成を研究する機関を設けたし、エール大学では最近になつて教育学部を廃止し、教育の問題をもつと広汎な学者層の共通の関心になることになつた。そして、狭い意味の専門的教育研究に反対する人々は、ソクラテス、プラトーン、ルソー、カントなどの古典はもとよりのこと、教育学部がいちぢるしく発達した二十世紀のアメリカでさえ、教育に関する優れた研究は、ほとんど教育を専門としない学者によつて書かれている事実を指摘している。哲学のデューイ、ホワイトヘッド、社会学のクーリー、ウォーナ、心理学のジェームス、ティツチナー、ソーンダイク、歴史学のバルズーンなどが、そのすぐれた例と考えられだろう。他方、教育学部のなかには、教育研究の最も有効な方法の一つとして、実習を挙げる声も強い。どれほど深く専門的な教育研究を学び、一般教養をつんでも、それは教育について知ることにはすぎないのだ。よい教師とは何かを「知る」とこと、よい教師に「なる」とことは別問題なのだ。よい教師になるには、教育の現場で、豊富な経験を積み、教育活動のなかにふくまれた説明しにくい何ものかを体得するほかはない。かくて、いくつかの教育学部は実習に驚くほどの時間とエネルギーをさいているが、最も徹底した一つの例として、いまは廃止されたコロンビア大学の姉妹校ニュー・カレッジを挙げることができると思う。

今日もお公教育は素人によつて支配されているという事実に加えて、アメリカの教育学部の研究も一般的な共通性を求めることができないほど混乱していることを考えると、いわゆる教育の専門家の自信には十分な根拠がないことがいよいよはつきりする。教育に関する専門的科学的研究が十分に発達したからこそ、大学のレベルで教育を専門とする一つの独立した学部が生れた、という考えは思いあがつた錯覚にすぎないのだ。歴史的には、時には国家権力の必要、時には大衆の要求、またある時には両者の妥協によつて、公教育が拡大し、公教育が拡大するにつれて、公教育の教師の養成機関が必要になつたのが事実である。そして、はじめは師範学校で十分だったものが、今世紀に入ってから、いちぢるしく公教育が充実してきたために、大学のレベルでの研究と教育を要求するようになったのである。もちろん、この場合に、大学における教育に関係した研究が、かなりの程度まで発達していたために教育学部独立の要求にこたえることができたのは事実であるが、教育学部の独立を促した第一の要因が、教育の専門的研究の発達ではなく、公教育の拡大にあつたことは何としても否定できない。

このようにして、教育学部は研究のテーマを社会によつて課されているのであるが、そのテーマはほとんど学問の限界を超えるほど広汎、かつ深刻である。美容師ならば、対象は女の髪と顔と肢体に、カイロプラクターならば人間の脊髄に、眼科医ならば眼にかざられる。だが、いま社会が教育学者の研究を要求している対象には、政治、宗教、経済など、もろもろの価値が入り乱れた人間の生活全体、しかも、その生活をどのように生きぬくかの問題が含まれている。たしかに、このように広汎な課題を科学的に研究することもある程度まではできるだろう。だが、社会科学の可能性を信じ、この領域では最もすぐれた業績をのこした学者の一人であるマックス・ウェーバーでさえ、科学者は偏見から自由ではあり得ないこと、したがって人間の現象の理解に科学が万能ではないことを指摘してすることを忘れなかつた。もちろん教

育現象についての科学的研究が不要だというのではない。それどころか、科学的研究はいよいよ推進しなければならないが、推進するためにこそ、教育科学が完成に近いという幻覚に安住することをさけ、教育以外の学問についての広い教養を積み、豊富な経験をもつことこそ必要であろう。また、素人から学習し、素人の生活を感じとることも教育の研究に欠くことができない方法であろう。アメリカの教育学部にみられるカリキュラムの混乱は、教育研究者のこのような悩みの正直な表現とみることができるだろう。

このように見てくると、日本の教育学部の研究の方向もおのずから明らかになつてくのではないか。教育の専門的研究の充実のおかげで教育学部が独立したのでないことは、日本の場合一層はつきりしている。戦後に拡大した教育関係の大学および学部教授陣容の充実が困難だった事実が何よりも雄弁にこの間の事情を物語っている。日本の大学における教育研究の拡大は、占領期の公教育の充実、つまり6・3制の実施と同時に起こっている。そうだとすると、今日教育学部に在籍する専門家が、専門に安住して、「教育するものを教育できる」と考えたりすることは滑稽なだけではなく潜越だといわなければならない。また、アカデミックな教育の専門的研究をつみ重ねることは必要であるが6・3制の実施と公教育機関の教師の社会的また知的地位の向上にもなつて生れた日教組の教育研究集会などとは十分な交流をもたずに、アカデミックな教育研究が行われたりするのは何としてもわかりにくい現象である。アカデミックな教育研究と現場の教育研究を合併せよというのではなく、この二つの大きな教育研究の流れ、その他素人の意見の間の関係を、もつと真剣に考えるべきだということである。他方、今日まで教育学部の独立を急いだ結果、総合大学においてさえ、教育以外の専門をもつ学者の関心を教育の研究に生かす工夫が少なかつたことも考えてみるべきだろう。

さいごに誤解をさけるためにもう一度断つておくが、教育の専門的研究が不要だというのではない。日本のように心理学や社会学の角度からの教育の科学的研究がまだおこなわれているところでは、科学的研究はいよいよ推進しなければならないし、それにもとづく技術学の発達にも努力すべきである。だが、狭い視野に立つては、どれほど多く蓄積された学問的業績も不毛に終る。教育の専門的研究を進めてゆくには、広い視野に立つて研究のスコープを検討する必要があるが、そのためには教師ははたして専門職なのか、専門職だとすればどのような特色をもつか、の問題も、併せて徹底的に究明すべきであろう。私自身も後者については別の機会にあらためて論じる予定であるが、そうした努力をつみ重ねてゆくためにも、この文章のはじめに断つておいたように、汝自身の無知と弱さを知るといふ耐えがたい冒険を繰り返しながら、教育学部という新しい制度を絶えず柔軟な状態におく工夫をこらすべきだと思う。

ここでは、京都大学教育学部のように、教師以外の職業につく人間をも養成している学部の特長的な問題は度外視して、教育学部の主要な、また一般的なテーマである公教育機関の教師養成との関連において、教育研究について論じたことを断つておきたい。

- (1) Myron Lieberman, *Education as a Profession*, Prentice Hall, 1956, pp. 2-6.
- (2) The Council of State Governments, *Occupational Licensing in the States*, Chicago, The Council of State Governments, 1952, pp. 84-87.