

第二章 教育学的思惟様式

さきにもふれたように、教育社会学は、教育事実および教育問題を、社会学的観点から実証的客観的に研究する科学である。また、かかる側面から教育の合理化を高めようとする「教育科学」の一つである。

ところで、教育の合理化を高めるといふ点では、教育学は、はやくからこの役割をはたしてきたと考えられるし、また社会学的観点とはいわなくとも、社会的観点から教育事実や教育問題を把えるという立場にも立っていたから、教育社会学の性格を規定するためには、教育学とのちがいをさしあたってあきらかにする必要がある。

1 規範的観点

教育研究のながい歴史をふりかえってみると、教育を社会的観点から把えるという試みは、欧州においてははやくも古代においてあらわれている。プラトン、アリストテレス、中世の教育。さらに時代をくだると、この社会的観点はいつそう明白になる。わけでも、エマニエース、ロック、ルソー、ヘーゲル、ペスタロッチ、シュライエルマッハ、ヘルバルト、フレーベルから、現代の進歩的教育学者に至る系譜は、みおとしてはなるまい。

しかし、社会的観点と社会学的観点は明白に区別されなければならない。じつさい、これら一群の哲学者の教育思想を特徴づけているのは、正確にいつて、社会的観点というよりも規範的観点であった。彼らの直接の関心は、教育的行為の規準なり規範をつくることであつた。もともと望ましい教育、よりよい教育組織は、「いかにあるべきか」

ということを直接に対象とし、その教育学的処方箋をつくることであつた。つまり、彼らにとっては、教育的現実の実証的客観的認識ということとは、とかく関心の外にあつた。また、今日ほど複雑ではなかつた社会にあつては、直観や、アプリオリな考察は、実証的客観的認識に代ることもできたであらう。

規範的観点は、いかにには否定されるべきではない。というのは、教育学はたとえば倫理学や法学とおなじく、なによりも規範において成立しているからである。また、これらの規範は、それが社会的である限りにおいては、ともかくも「合理化の感覚」によつて支えられているからである。しかし、キニヂアリエものべているように⁽¹⁾、規範的観点には、往々にして、純粹にアプリオリな考察、イデオロギー的分析がつきまといがちである。また、この観点は、「現実が合法化される以前に、まず認識されなければならない」といふ、近代的合理的要請を無視しやすい。このような手続の省略から、しばしば規範と事実、あるいは理論と現実のあいだにきびしい距離や、ズレや、緊張や、対立があらわれることは、指摘するに困難ではない。この点では、後世、教育の社会的意義をいたく強調したドイツの社会的教育学、また教育を社会改造の手段とみなしたアメリカの進歩的教育論も、そのあいだにリゴリズムとオプティミズムのちがいはあれ、おなじ範疇に属していよう。

いりまでもなく、理論と現実、規範と事実のあいだには、つねに落差がある。また、落差がなければ、いづれに理論や規範は、現実や事実にたいして、「実践的」指導性、有効性をもたえない。しかし、落差はつねに理論や規範に実践的指導性、有効性を与えるとはかぎらない。それは、ひとつに落差の程度と性質による。つまり、いかに見事な理論であつても、それが余りにも現実からかけ離れたものであるならば、実践にたいしてはなんらの効用をも發揮しえない。たとえば、百年後の実現を説く教育理論よりも、明日の教育実践に役立つ指導的観念が、現場において多く強く望まれるのは、かかる理由による。

「教育の歴史」

ヘーデルは、哲学史は「思考錯誤の歴史」であるとのべたが、教育学史はさしあたって「試行錯誤の歴史」と考えられまいか。じつさい、これまでの教育学説の多くは、哲学者によってかかれてきたし、教育学史には、実現されなかった多くの教育理論がかきつづられている。また、デュルケムによれば、教育学説の多くは、そのときどきの教育組織、教育思想にたいする、イデオロギイ的批判や、抵抗としてあらわれている。その批判や抵抗が、強烈であればあるほど、いかにすれば現実をまっとうから否定し、現実から遠く離れば離れるほど、著名な学説として教育学史を飾っている。ルソーは、この点では、おそらく第一級の人物であろう。

もちろん、これらの著名な学説、理論は、民衆に多大の影響と感化を与えた。愚昧な(?)民衆の精神を撻って、彼らをより高い行動にまで駆りたてることはあった。また、彼らの「直観による」鋭い現実の批判、よりよい社会への展望、たくましい実践の意欲、不屈な精神、あるいは孤高な魂のさげひは、現代の人々にも多くの感銘を与えている。しかし、それらはやがて消えさって行くことではなからうか。じつさい、これまでの教育学説、理論の多くは、特定の願望や、イデオロギイからつくられた価値判断の目録であり、診断のない処方箋であった。したがって、現実にたいしては稀にしか効用をもちえなかった。教育学史の教訓は、教育学史が「不可能の実験記録」であり、「教育的予言者の列伝」であることを、しめしてはならないであろうか。

だが、このような考え方は、事実を余りにも単純に割り切ることはないか。教育学はたんなる理論ではないのである。かりに、理論であるにしても、それは思弁の体系ではなくして、実践の体系である。教育学史は、なかく哲学史のうちに埋れていたにせよ、すぐれた実践の哲学、価値の哲学として、思弁と冥想の哲学から区別される一つの性質をもっていた。デュルケムは、別な立場から教育学を「実践的理論」*théorie pratique* と規定しているが、この規定は、方法的に裏返して考える必要がある。すなわち、実践的理論ということ、理論から実践をひきだすの

ではなくて、逆に実践から理論をつくらうとする一つの契機、またそうでなければ現実にたいしては発言権をもちえないという一つの立場と理解したい。じつさい、著名な教育学説、理論で、実践からつくられなかった、また実践によって検証されなかったものはないといつても過言ではないし、またこのような立場は、今日では、教育学における「実験記録」の運動となつてあらわれている。

2 教育的「実験記録」、その呪術的性格

教育的実験記録は、なによりも教育学的思维様式の典型である。少なくとも、わたくしはそのように考える。それは構造、様式、モチーフなどにおいて、さまざまなニュアンスをもつが、地域社会の特性に根ざした教育実践、子どもにたいする教師(ひろく教育者といったがよい)の情熱的な働きかけ、教育実践にたいする地域社会の抵抗などを生々しく語る。手短かにいって、教育の個々の現場における、教師の「具体的経験」の反省であり、その記録である。それは、具体的経験から出発する限りにおいて、まさしく教育学とおなじ手続をふむ。かかる意味において、教育学への一つの通路を用意している。しかし、今日の教育的実験記録が教育学そのものに達するには、少なくとも三つの関門を突破しなければならない、とわたくしは考える。

第一の関門は、記述の不完全とその主観性の克服である。いうまでもなく、記述はつねに不完全であり、世に完全な、純粋な記述というものはありません。かりに完全な、純粋な記述が存在し可能であるとしても、それらは多くのばあい、混乱した全体の「印象」を与えるにすぎない。いかにえると、具体的「生活経験」の克明な記述も、それだけでは、けつして対象についてのいかなる知識をも与えることがない。これらのことは、すでにモノグラフの方法的限界として、多くの学者によって指摘されているが、主体(ひいては客体の)の意識と行動の結果を記述する教育

第2章 教育学的思维様式

ヘーゲルは、哲学史は「思考錯誤の歴史」であるとのべたが、教育学史はさしあたって「試行錯誤の歴史」と考えられまいか。じつさい、これまでの教育学説の多くは、哲学者によってかかれてきたし、教育学史には、実現されなかった多くの教育理論がかきつづられている。また、デュルケムによれば、教育学説の多くは、そのときどきの教育組織、教育思想にたいする、イデオロギー的批判や、抵抗としてあらわれている。その批判や抵抗が、強烈であればあるほど、いかにいえば現実をまっところから否定し、現実から遠く離れば離れるほど、著名な学説として教育学史を飾っている。ルソーは、この点では、おそらく第一級の人物であろうと。

もちろん、これらの著名な学説、理論は、民衆に多大の影響と感化を与えた。愚昧な(?)民衆の精神を挫いて、彼らをより高い行動にまで駆りたてることはあった。また、彼らの「直観による」鋭い現実の批判、よりよい社会への展望、たくましい実践の意欲、不屈な精神、あるいは孤高な魂のさけびは、現代の人々にも多くの感銘を与えている。しかし、それらはやがて消えさって行くことまではなからうか。じつさい、これまでの教育学説、理論の多くは、特定の願望や、イデオロギーからつくられた価値判断の目録であり、診断のない処方箋であった。したがって、現実にたいしては稀にしか効用をもちえなかった。教育学史の教訓は、教育学史が「不可能の実験記録」であり、「教育的予言者の列伝」であることを、しめしてはいないであろうか。

だが、このような考え方は、事実を余りにも単純に割り切ることではないのか。教育学はたんなる理論ではないのである。かりに、理論であるにしても、それは思弁の体系ではなくして、実践の体系である。教育学史は、ながく哲学史のうちに埋れていたにせよ、すぐれた実践の哲学、価値の哲学として、思弁と冥想の哲学から区別される一つの性質をもっていた。デュルケムは、別な立場から教育学を「実践的理論」*théorie pratique* と規定しているが、この規定は、方法的に裏返しして考える必要がある。すなわち、実践的理論ということ、理論から実践をひきたすの

ではなくて、逆に実践から理論をつくらうとする一つの契機、またそうでなければ現実にたいしては発言権をもちえないという一つの立場と理解したい。じつさい、著名な教育学説、理論で、実践からつくられなかった、また実践によって検証されなかったものはないといつても過言ではないし、またこのような立場は、今日では、教育学における「実践記録」の運動となつてあらわれている。

2 教育的「実践記録」、その呪術的性格

教育的実践記録は、なによりも教育学的思惟様式の典型である。少くとも、わたくしはそのように考える。それは構造、様式、モチーフなどにおいて、さまざまなニュアンスをもつが、地域社会の特性に根ざした教育実践、子どもにたいする教師(ひろく教育者といったがよい)の情熱的な働きかけ、教育実践にたいする地域社会の抵抗などを「生々しく語る」。手短かにいって、教育の個々の現場における、教師の「具体的経験」の反省であり、その記録である。それは、具体的経験から出発する限りにおいて、まさしく教育学とおなじ手続をふむ。かかる意味において、教育学への一つの通路を用意している。しかし、今日の教育的実践記録が教育学そのものに導くには、少くとも三

第2章 教育学的思惟様式

つの関門を突破しなければならない、とわたくしは考える。
第一の関門は、記述の不完全とその主観性の克服である。いりまでもなく、記述はつねに不完全であり、世に完全な、純粋な記述というものはありえない。かりに完全な、純粋な記述が存在し可能であるとしても、それらは多くのばあい、混乱した全体の「印象」を与えるにすぎない。いかにえと、具体的「生活経験」の克明な記述も、それだけでは、けつて対象についてのいかなる知識をも与えることがない。これらのことは、すでにモノグラフの方法的限界として、多くの学者によって指摘されているが、主体(ひいては客体の)意識と行動の結果を記述する教育

的実践記録のばあいも、この側面において明白な方法的限界をもつであろう。

しかし、かかる限界はけつして致命的なものではない。限界は、すべての記述、記録につきまとい、教育的実践記録のみに固有ではないからである。問題はもっと別のところにある。シミアンもべているように、科学にとっては、純粋な記述はあなたがち必要ではなく、必要なのは、「事実の単純な一般的関係」の分析である。むしろ、わずらわしい記述、夥しいアイテム、神経症的な事実の蒐集は、科学的知識以前の素材にすぎないものである。若干のキメ手となる記述、アイテム、事実の関係があれば、それでこと足りるといのである。ところで、教育的実践記録は、はたしてかかる条件をみたしているであろうか。というよりも、みたしうる条件をそなえているであろうか。実践記録の構造を、他のそれと比較することによって、一般的な答えをひきだしてみたい。

「事実の単純な一般的関係」の分析ということは、どのような立場をとるにせよ、生やさしいことではないが、実践記録の構造は、たとえばモノグラフィや観察記録のそれよりも、ばあいによっては、困難な立場におかれていると考えられる。ここで、ばあいによってというのは、とくに記録者が、実践記録の複雑な構造の操作と処理に未知であり、未熟であるばあいをしめす。というのは、実践記録の構造は、スペシャリストにとっては、豊富な、精緻な科学的知識を生産しうる有力な「場」であるからである。

まず、非指示的な、単純な教育的観察記録の構造と比較してみよう。ここでは、記録者は単純に観察者として、対象とのあいだに一定の距離をたもちながら対象に臨み記録する。ところが、実践記録のばあいでは、記録者は単純に観察者ではなく、同時に実践者として対象の一部に参加しており、みずからを含めて対象の全体を観察し記録するという複雑な構造をもつ。つまり、実践記録の構造は、観察者であり同時に実践者である教師(主体)の、子ども(客体)にたいする意識と行動の展開、これに應ずる子どものパーソナリティの変容過程、さらに教師と子どもの力動的

相互作用の全過程にたいする教師自身の「客観的」反省という、二つの複合的契機を含んでいる。

実践記録の構造は、Observationではなく、本質的に Participation の立場であり、「ドラマ」的構造をとる。また、それは深化されたばあい、モレノのサイロドラマ (Psychodrama)、レザインらのアクション・リサーチ (Action-research) ともきわめて近似した構造をもつ。このように考えると、教育的実践記録は、複雑な構造をもつにもかかわらず、科学的生産性をあげることができるようにおもわれるが、はたしてそうであろうか。

まず、モレノのサイロドラマにせよ、レザインのアクション・リサーチにせよ、これらの立場は方法論の深い積みあげから案出されたものであることに注目しなければならない。たとえば、モレノのばあいでは、フロイトの精神分析的臨床技術の批判から、レザインのばあいではみずからの「場の理論」の反省からでていると考えられる。いいかえると、それらは認識論的技術であって、その背後にはつねに理論や仮説(とくに作業仮説)の検証という、ガッチリした科学的態度が存在している。しかし、実践記録に、かかる態度を求めることは困難であろう。というのは、実践記録を生み、それを支えているのは、毎日のさし迫った教育実践そのものであるからである。もちろん、実践記録にも、若干の合理的反省が顔をだしているという意味において、なにがしかの認識論なり方法論をもつにはもつが、それらは科学以前の問題意識であったり、イデオロギーであったりすることがしばしばである。実践記録は、認識論的技術ではなくして、本質的に「実践論」的技術、マンハイム流にいえば**戦術**である。実践記録からひきだされる経験知は、つぎの行動——それも集合的行動を用意するものであって、経験知から科学的認識をひきだすことは、大切な課題とはならない。

第2章 教育学的思惟様式

つぎに、実践記録が、幸にして、サイロドラマや、アクション・リサーチの技術をとるとしても、この二つの技術は、それ自身完成された方法ではないことに留意する必要がある。フロイトの非指示的な (Non-directive) 精神分

析的臨床技術を、指示的なものに改造したモレノのソシオメトリー（ひいてはサイコ、ソシオドラマ）には、すでに客観性に乏しいという批判がなされている。非指示的方法が指示的方法にまさるといことは、いかにいはいえなくとも、少なくとも指示的方法においては、客観的態度をとり、客観的反省をなすことが、いかにむずかしいかは、精神分析のあの複雑な臨床過程を知るものにとっては、自明のことであろう。またアクション・リサーチというが、じつさいには「客観的」リサーチは、主体のアクションそのものに吸収されて、主観的解釈や、イデオロギイ的解釈に変貌することもしばしばである。

のみならず、実践記録が認識の面において当然にあきらかにしなければならないパーソナライの経過過程、さらにその力動的相互作用の全過程の分析は、じつはその筋のスペシャリストにとっても、けっして容易ではないことに留意したい。多忙な教師に、客観的分析を許す時間がいかにと与えられているであろうか。教育的実践記録に、文芸的記述や、手ばなしの成功談や、ハッピー・エンドの物語が多いことは、客観的分析のむずかしさを裏書きするものである。

第一の関門は、文芸的記述のパターンの克服である。教育的実践記録には、科学的記録よりも文芸的記録が多い。それは、日記としてつづられたにせよ、またレポートとしてまとめられたにせよ、少なくとも読者を予想する限りにおいては、一つの作品であり、フィクションである。ここで、多くの実践記録が、ジャーナリズムの手をとおして、読者のまえに商品としてあらわれることはいうまでもないが、商品としての教育的実践記録は、真実の記録というよりも、虚構の文学、私小説、実験小説に近い。教育科学というよりも、教育文学である。ルソーの『エミール』は、かかる意味における教育的実践記録の一つの典型であろう。

じつさい、実践記録の多くは、エモーショナルな迫真力をもってわれわれに迫る。われわれは、教師といわず教育

者の涙ぐましい、不屈な、逞しい実践にうたれ、共鳴し、鼓舞される。そうでなくとも、ほんとうに頭がさがる。できれば、われわれも、そのような教育実践をやってみたいという衝動にかられる。これこそ、作品のもつ力であり、衝撃であろう。

しかし、ジャーナリズムによってとりあげられ、商品として仕立てられた教育的実践記録は、すでに教育実践の領域を去って、教育文学の領域に位置している。われわれは、子どもを『エミール』のように育てるわけにはいかない。たとえ望ましいことではあっても、できないことである。それはともかく、平凡な、地みちな教育実践は、奇妙なことに人間の心理に訴えることが少いから、ジャーナリズムの網にかからない。ジャーナリズムは、特殊な環境の特異な経験から生れた実践記録を好んで追及し、これを英雄的作品に仕立てる。そして、それらの作品が、多くのひとに読まれるのは、人間心理の特殊な願望の層を巧みに把えているからである。だが、それらは、もともと特殊な環境の特異な経験から生れているから、「現実の美談」において、多くの追従者をえることが困難である。しかも、この困難さは、それらが英雄的作品として祭りあげられればあげられるほど、倍加する。広く読まれる割に、それは行われぬ。訴えることはできるが、駆り立てる力に乏しくなる。作品の実践よりも、作品への逃避が目立つてくる。そこに、実践記録の実践的限界がある。それがまた、理性の支えのないエモーションの一つの限界でもある。ルソーは、他の著作のなかで、人間は神の手から社会の手に移されたとき墮落したと書いたが、偽りの教育実践は、ジャーナリズムの手にかかると、しばしばすばらしい記録となり、作品となるという逆説に留意しよう。

多くの教育実践が、過去や現在よりも未来に関心をそそぐように、教育的実践記録も、その願望を未来にかける。教育的実践記録は、教育的現実の「白書」であると同時に、というよりもむしろ、未来にたいする教育的「願望」の目録である。この点では、教育的実践記録は、従来の教育学説、教育理論とおなじ道を歩いている。ラブレールが、寓

話の形で説いたガルガンテアの「洗脳」は、実践記録においても求められてはいまいか。デュルケムは、とかく過去と現実を否定しがちな教育学者にたいして、つぎのようなことをのべた。

「しかし、それ(洗脳)は、同時に現実の諸条件の外におかれたのであった。未来は無から生ずるものではない。われわれは、過去からうけつた材料をもってしか、未来を建設することができない。現存する事物の状態にまっくらから反対してつくりあげられた理想は、現実のうちに根をおろしていないから、実現しえないものである……ゆえに、ひとは、過去を徹底的に白紙に返すことによって、目前の生活の必要を無視することになるであろう。ここにこそ、教育学をして、きわめてしばしば、エトピア的文学の形式をとるに至らしめた理由がある。じつさい、われわれは、子どもにたいして、ルソーや、ペスタロッチの教育方法を、厳格に適用することができない。適用することは、不憫である。

いうまでもなく、これらのエトピア的方法は、歴史において有益な役割をはたした。彼らの純粋な考え方は、それだけでも、ひとびとの精神をほげしく撻つて、ひとびとを行動にまで駆り立てることができた。しかし、まず、これらの利益は損失をともなわないわけにはいかなかった。それのみならず、教師が日々の教育実践の啓発と指導の糧としている、毎日の教育学にとっては、情熱的な、一方的な仕込みは余り必要ではない。必要なのは、反対に、教師が対象を迫られている多数の障壁や、現実をたいしての、より身近かな方法であり、切実な感情である。そして、この感情こそは、まさしく歴史的教養によって与えられるものである」と。

エトピア的教育文学、教育的願望の目録の底辺には、きびしい現実がよこたわっている。現実の克服はいかにしておこなわれるというのか。

第三の関門は、実践記録をうちから支えている潜在的な英雄主義、模範意識、ないしは一般化の態度の克服である。

教育的実践記録は、少くとも行政的「ステレオタイプ」や、「ルーティーン」からは生れることがない。かつての教育学説、教育理論が、そのときどきの教育組織や教育思想にたいするイデオロギー的批判や抵抗としてあらわれたように、教育的実践記録も、現実の教育「行政滲透」にたいするある種の緊張、抵抗、革新としてあらわれていると考えられる。またこの限りにおいて、実践記録は、すぐれた実践の意欲と変革の意志をもつものであろうし、またもたなければならぬ。実践記録に、気負った、いかめしいボーズや、タイムや、姿勢がみられるのも、かかる理由によるのであろう。

もっとも、実践記録はけっして一つではない。「百万人と雖も吾往かん」という勇しい記録から、ささやかな自己満足のメモに至るまで、その種類はまことに雑多である。またその筆者も、マス・コミュニケーションのうえにあぐらをかいた「職業的」実践記録家から、世に知られないまっとうな記録者に至るまでさまざまである。しかし、自分を写し、自分を演出するオート・ドラマや実践記録を書き、それをあえて世に問うには、余ほどの自信と勇気がいる。それが平気で書けるひとは、職業的実践記録家でなければ、余ほどの自信と勇気をもっているひとであらう。

自信や勇気は必要ではない、さし控えたがよいというのではない。それどころか、自信と勇気とはいづいかなるばあいにおいても必要であり、ゆがんだ現実にはなくてはならない徳目である。だが、このばあい、過度の自信と勇気をもって書かれた実践記録は、しばしば一方的勝利の戦闘記録となることに留意したい。そうでなくとも、実践記録は、もともと一つの模範、一つの教訓としての価値と機能を担っているとみなければならぬ。「わたくしはこんなによくやった。わたくしをみてください。わたくしをみならってほしい」という内密なことは、実践記録のうちに潜んでいるモチーフであり姿勢ではあるまいか。方法的反省を欠いたイデオロギー的一般化、觀念や情熱のうえでの連鎖反応の期待、不消化な英雄的行動によるハッピー・エンドの結果、成功した事例の陳列、これらは、実践

記録のうちにかくれている英雄主義、模範意識、一般化の態度と無関係なものではないであろう。

しかしここで、成功した事例とは、いったいなんであろうか。それは、実践者の情熱の自己燃焼によって、筋書どおりに動いていった事例であろうか。それとも、偶然のチャンスや、僥倖による意外の結果なのであろうか。これを見きためることは、実践記録の「科学性」を評価するうえで大切なことであるが、少なくとも実践記録においては、いかなる実践記録である限りにおいて、偶然のチャンスや僥倖の占める比重は、きわめて少いといわなければならない。それらが占める比重が大きければ、実践記録は実践記録として成立しない。しかし、ここでも、実践記録には二つのものがあることに注意しなければならない。その一つは、実践者の情熱の自己燃焼による「問題意識的」実践記録であり、他の一つは、はじめから問題意識に立つことなく、あとになって「成功」の事例を発見し、その経過の追体験によってまとめた「回顧的」実践記録である。わたくしは、このうちどちらが多いかはしらない。また、どちらがすぐれているとも見わけられない。だが、偶然や僥倖にたいする分析と考察のない実践記録が、客観的にみて甘い記録となり、そこに教育文学となる契機がひそんでいることは、指摘できるとおもふ。

たしかに、エンゲルスも述べているように、「意識され、意欲された目的なしには、なにももの生じない」が、同時に「歴史のなかで働いている多数の個々の意志は、たいてい自ら意欲した結果とは、まったく異なった結果を、いな、往々にしてまったく相反した結果さえも生ずる」という命題を思いおこす必要がある。ここで、われわれが知りたいのは、意欲された結果ではなく、まったく異なった結果、相反した結果、つまり「失敗した」事例についてである。失敗した事例は、あるばあい、成功した事例よりもおおい。というのは、そこには、実践者のほげしい、高貴な情熱を燃焼させてしまった、きびしい社会的現実の存在と、この存在にたいする実践者の冷静な反省とが、書きとめられており、またここにこそ、社会的現実を実証的客観的に研究する科学への通路が用意されているからである。

「教育者自身が、まず教育されなければならない」というマルクスの古典的命題も、ここではけっして無意味ではないであろう。

3 イデオロギーから科学へ

教育的実践記録は、教育学的思想様式の典型である。それは、教育科学への一つの通路と、教育科学の実践にたいする一つの方向を用意し、暗示している。しかし、厳密な方法的基礎に立つて、それらが積みあげられない限り、実践記録からは科学的理論は生れない。というよりも、それはもともと特定の理論から生れたものなのである。それは、特定のイデオロギーの具体化の記録であり、運動の記録である。また、その限りにおいて、実践記録は、予言的性格をもつ教育学的思想様式のすぐれた典型である。

イデオロギーを古典的に歴史的、社会的現実から歪曲し遊離した抽象的思想形態とのみ理解しないならば、イデオロギーは、⁽²⁾少なくともその所有者、その信奉者にとっては、行動の原理であり発条であること、また、世界観のみならず、むしろ思想と行動の統一をはかる組織論、「実践論」をもつことが、現代イデオロギーのいちじるしい特徴であることを認めるべきであろう。しかし、それと同時に、現代社会では、イデオロギーはけっして一つではない。一つの社会に、一つだけのイデオロギーが存在しているばあい、それはもはやイデオロギーではなくして、ミソロジー(Mythology)である。相互に緊張し、対立し、敵対し、闘争しあうイデオロギーこそ、ほんとうのイデオロギーといふことができよう。

しかし、ここでイデオロギー論を展開することは、当面の課題からはなれることになる。われわれの当面の課題は教育におけるイデオロギーが、しばしば、実践論や戦略論の立場において、科学的擬装をとることを指摘し、これと

もう一つのものの区別をあまりかたにすることにせよ。

われわれは、今日教育研究に関して二つの「教育科学」をもっている。その一つは教育学の基礎学としての「教育科学」(Sciences of education)と、他の一つは、いわゆる進歩的啓蒙的イデオロギーとしての「教育科学」である。そして、後者を前者から区別するものは、階級性というよりも、むしろ実践への指向性によつてである。というのは、わたくしの意見では、たとえば前者をブルジョア科学とし、後者をプロレタリア科学とすることは、あたかも大学教授をブルジョアとし、ジャーナリストをプロレタリアと規定することとおなじく、おかしなことであるからである。それはともかく、実践への指向性においては、前者は間接的であり、後者は直接に実践を目標とする限りにおいて、「教育運動」の一種であると考えられる。また、その限りにおいて、かつての「社会科学」という名称がそうであったように、教育運動が「教育科学」という名称をとることもしばしばであることに留意したい。というのは、民度の低い後進社会にあつては、一般に「科学」は、解放や合理化の前衛として、市民階級や知識労働者の支持を受けることが少くないからである。

いまでもなく、科学とイデオロギーを区別することは、イデオロギーの「科学的擬装」をみてわかるように、それほど容易ではない。また、科学も、所詮、時代や社会の作品であつて、こまかく観察するならば、イデオロギー的発想とかかわりをもつことが少くない。しかし、科学は、一部でいわれているように、イデオロギーのたんなる派生物ではない。かりに、科学がイデオロギーを母体として生れたにせよ、それはイデオロギーとはことなつた、あたらしい所産であり、また所産でなければならぬ。かかる理由から、おなじ一つの機械が二つのことなつた社会体制に奉仕するように、おなじ一つの科学が二つのおちがたつたイデオロギー的陣営に奉仕することも、ふしぎなことではないであらう。ツァーの時代に生れたバブロフの理論がソヴェト・ロシアに採択されてもおかしいことではない。また

おなじ理由から、教育研究の「立場」はさまざまであつても、「教育科学」は一つであり、一つでなければならぬと考へたい。

進歩的啓蒙的イデオロギーとしての「教育科学」が、本質的に教育運動であるとしても、教育運動や啓蒙運動は、いかにには否定できない。というのは、いつぱんに科学の現実化と有用化とは、かかる手續をおすことが少くないからである。じつさい、教育社会学も、はじめにふれたように、「教育科学」の立場から教育の合理化を高めるといふ実践的任務をもっている。したがつて、そこに一定の問題意識があることは、いまでもない。しかし、この問題意識は、しかには教育実践や、教育運動と結びつかない。少くとも、この問題意識と教育実践・運動の両項のあいだには、問題の実証的客観的認識という中間項が必要である。教育社会学が、実践への指向において、まず最初にはたすべき社会的役割は、なによりもこの中間項をみだすことである。つまり、認識をおして実践に向かうのであつて、問題意識から直接に実践へと飛躍するのではない。蝶を追つて、鉞を捨てることは、少くとも教育社会学の当面の任務ではない。

註

- (1) Cuvillier A., Introduction à la Sociologie, 1936 chap. IV. (清水義弘訳「社会学入門」岩波現代叢書・四二八)
- (2) Durkheim E., Education et Sociologie, 1922, chap. III.
- (3) Cuvillier A., ibide, chap. V.; Manuel de Sociologie, 1950, chap. III.
- (4) Sim'and F., L'Année Sociologique, t. XI. p. 732.
- (5) Cuvillier A., Manuel de Sociologie, 1950, p. 283—286.
- (6) Durkheim E., ibide, p. 100—101.