

技術知としての教育学

—— W・ブレツインカによる「教育の経験科学」の提唱 ——

氏 家 重 信

教育は技術ではない。モノをつくるように人間をつくることはできないからである。——このような基本的な理解に立てば、教育学

が（あたかもモノをつくる場合のように）自然科学に範をとった法則性を教育という事象からひき出し、それによって教育の行為をみちびく有効で確実な方法や技術を示すということは根本的に誤った発想だということになるだろう。しかしW・ブレツインカは教育を「はつきりと手段的・技術的な行為であるとし、そうした教育の行為に（法則性の認識にもとづいた）有効で確実な方法知を提供することに教育学の使命をみる。教育学は「教育の技術学」であるべきだと明言するのである。教育学に対するこのような理解ははたして適切なものだろうか？ このような理解は教育という事象の性質にふさわしいものと言えるのだろうか？ ブレツインカが主張するこのような教育科学の基本的な性格と構造を明らかにすることで、「教

育の技術学」という教育学の理解がどの程度正当性を主張しうるのかを吟味し、明らかにすること——それが本稿の目的である。

一、教育科学の必要性

ブレツインカによれば、教育とは目的を達成するための手段的・技術的な行為である。ここでいう「目的」とは教育目標のこと、望ましいと考えられる人間的な特性や性向の複合体、すなわち人間の理想であり、それを教育される者のうちにつくり出すことである。ようするに教育とは目的を実現しようとする意図をもってなされる行為であり、つまりは「目的」を実現するための「手段」であって、それ自体として単独で成り立つものではない。それはあくまでも「目的—手段という図式」の中でしか意味をもたないのである。

「他の人間の心的な性向 (psychischen Dispositionen) の構造を何かしかの点で持続的に改善したり、価値ありと判断されるその人間の構成要素を維持したり、あるいは悪いと評価される性向が生じるのを妨げるために、行為する者が手段とみなす行為だけが、教育の概念には含まれる。」(ME. 53)¹

「教育の行為が出てくるのはただ、行為をおこなう人間がその行為を、教育される者のうちに目指すものを達成するための手段とみなすという理由からである。目的なしには教育はない。すべての教育は目的のための手段である。教育は目的—手段の関係の構成部分としてのみ生じる。」(EEF. 24)

このように教育が手段としての行為であるとすれば、(そもそも手段は目的のためにあるのだから) 当然ながら目的を達成することができない手段には存在意味がない。目的を達成できる有効で効果的な手段だけが教育として意味をもつのである。そしてそれを見極めるためには「目的—手段という図式」に照らして手段の有効性を検証することが必要になる。期待される結果を確実にひき起こすような行為だけが、教育として行なわれるべきなのである。

教育の行為の結果を科学的に検証することで、つまり教育という事象の因果関係を明らかにすることで、教育という手段の有効性と確実性は高まる。より効果的に教育を行なうことができる。そして目的を実現するための確実に有効な手段を教えること、つまりは教

育に科学的に確証された、確実な技術知を提供することが、教育学というものの役割なのである。それゆえに教育学は、教育の「技術科学」(Technologie)だということになる。

従来の教育学が不毛だったのは、そしてそれが進歩と無縁だったからである。そしてそのような技術知を手に入れるためには、教育という事象を科学的に明らかにすること、教育の行為とその結果の因果関係を究明し、経験科学的に検証することが必要である。よ

1 以下、ブレインカの著作から引用をおこなうさいには、このように書名を以下に記したような略号で表し、頁数とあわせて引用文末に括弧書きで記して典拠を示す。

AE: Wolfgang Breznika, Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. (Wolfgang Breznika Gesammelte Schriften. Bd. 1) München 1989.
 EEF: ibid., Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. 2., verbes. u. erw. Aufl. München 1981.
 EKM: ibid., Erziehung—Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. 3., verbes. u. erw. Aufl. (Wolfgang Breznika Gesammelte Schriften. Bd. 2) München 1988.
 EwGJ: ibid., Erziehung in einer wertungsgesicherten Gesellschaft. 2., verbes. Aufl. München 1986.
 EPK: ibid., Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel. München. 2003.
 GE: ibid., Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 4., verbes. Aufl. München 1992.
 ME: ibid., Metatheorie der Erziehung. München 1978.
 T: ibid., Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles. München 1987.

は科学性が欠けていたのであり、この点にこれまでの教育学が批判されるべき根本の理由がある。ブレイシンカは言う、「《教育学》と呼ばれるものすべてが《科学》であるという幻想は捨てなくてはならぬ」(ME: v)と。つまり教育学は有用な(経験)科学へと脱皮しなければならぬのである。

「伝統的な教育学は、その教育現実にかかわる部分では問題意識にとほしく、それゆえにまた特殊な問題と特殊な仮説にとほしかった。多くの、検証されていないたんなる主観的な確信が、無批判にも認識であると主張されてきた。ほとんど認められていないが、知識と称されるものは不完全で、厳密さに欠け、疑わしかったし、また知る必要のある多くのことが何も知られていなかった。当の事実が知られる以前に原則や指示が立てられた。教育学の情報が比較的わずかなものにとどまっていたこと、その命題が長いこと非科学的であり、教育実践にほとんど役立たないと見なされていたことは、このように問題意識が欠けていたことと関連している。」(ME: 114)

「われわれの社会の未来を偶然の手にゆだね、われわれの子どもたちをたんなる気まぐれに任せたくないのであれば、教育もまた批判的に判断し、できるかぎり合理的に計画し実行することが必要である。そもそも教育の行為や制度はある目的のために行なわれ、また存在するが、そうした行為や制度がその目的にふさわしいかどうか、どんな条件であればふさわしいかを知らなくてはならない。そ

のことは経験的な研究によってのみ知られ、科学的な理論にのみ表される。(中略) 理性的に行為することができるとするために必要な、現実にかんする知識は、科学的な方法の規則に従うことでもっとも良く入手できる——このことはすでに多くの領域で示されている。情報の内容がわずかしかないとこの事実を表れている教育学の停滞と相対的な不毛さを克服したいと望むならば、教育の問題を解決するさいにもこうした科学的な方法の規則を適用するよう努めなくてはならない。」(ME: 25f)

ブレイシンカが従来の教育学 (Pädagogik) にかえて教育科学 (Erziehungswissenschaft) を提唱するのは、まさにこうした理由からである。それは有効で確かな教育の技術知を提供できるように、教育の科学 (Wissenschaft) にならなくてはならないのだ。

ただし、このことは教育の目的—手段の関係、そして行為とその結果についての事実的な関係についてのみ言えることであって、教育の目的そのものについては当てはまらない。そもそも教育の目的は教育の内部にはない。それは教育が設定するものではなく、いわば教育の外部にあり外部から来るのである。すなわち、さきに述べたように教育の目的とは、教育される人間のうちに教育(する者)が実現しようとする、望ましい人間の特性や性向であり、その複合的な構造である。つまりそれは(その教育が行なわれる)社会集団によって望ましいとされる人間のあり方であり、人間の理想や規範

なのである。

「教育目標とは、教育される者の人格にかかわる理想のことである。それが表しているのは、意欲されたもの、つまり教育される者が獲得し、教育する者が教育によってその獲得に貢献すべき的な性向（能力、特性）である。人格理想はつくりられ、設定される。それは課せられる要求である。…社会のすべてのメンバーに対して拘束力をもつ、基礎的な人格理想は、その文化のなかで教育者にあらかじめあたえられる。それを最初から新たにつくる必要はなく、それを明確にし、解釈し、具体化し、補い、場合によっては受け継ぐだけでいい。」(ME: 220)

「理想として設定された心的な性向は任意のものではなく、教育される者の生活空間内でそのつと通用している規範に呼応している…。教育目標は社会に左右される…。教育の目標とは社会的な目標なのである。」(EE: 170f.)

「教育の目標それ自体は教育する者やその教育の行為からは独立に設定され、通用するような人格理想である…。教育する者はそうした理想をつくり出すのでもないし、また理論的に可能な理想、あるいは事実としてすでに世界に提起されたような理想の中から任意に選ぶことが自由にできるわけでもない。…人格理想は教育する者や教育される者に対して、かれらが生活する共同体によってあらかじめあたえられており、教育されるべき後継の世代だけでなく、す

べてのメンバーに通用する…。集合的な教育目標とは共同体の人格理想に他ならない。」(EE: 171)

教育の目的である教育目標、それは社会的に価値あるとされ、通用する規範であり理想であって、そもそも経験科学的な検証という手続きの網にはかからないものである。経験科学は「現に在るもの」を、つまり事実を説明するが、それは在るべきものを指示することはしない。何をなすべきかについては語らないのだ。しかし教育の目的とはまさにそうした「在るべきもの」、規範や理想にかかわることとがらである。したがってこれを扱うためには教育科学とは別種の議論と検討が必要になる。それをブレツィンカは「教育の科学理論」(教育科学)とは区別して「教育の哲学理論」(教育の哲学)と呼ぶ。

「経験的な教育科学は、それが現実、あるいは存在するものにかかわる問題だけに限定されることで、それ以外の形の教育学からは区別される。それが問うのは、何があるか、なぜ現にそうであるのか、特定の状況下で何が可能か、何を人間は望み、何をなし、特定の目標を実現するために何ができるか、である。それに対して何が在るべきであり、なされるべきか、は確定されない。なすべしという要求を立てたり、根拠づけたりすること、目的や理想、その他の規範を設定することは方法上の理由で断念される。追究されるのは経験科学の認識だけ、つまり経験的にできるかぎり十分に根拠づけられた仮説的な知だけである。特定の世界観に身を決すること、特

定の理想にくみすることは経験科学的には証明不可能とみなされ、それゆえに除外される。規範的な問題を扱うことは教育の哲学に委ねられるのであり、それは教育科学を補う不可欠のものとなされる。こうした分業にきつかけをあたえるのは、規範的な問題は経験科学の枠内では解決できない……という学問論的な確信である。」(ME. 8)

「教育の経験科学は相対的に限定された対象領域に、そしてその中の、経験的・合理的方法で処理できるような問題だけにかぎられる。個別の経験科学としてそれは、教育という相のもとで世界と生を哲学的に考察することも、規範の妥当性を証明することもできない。それは教育とのつながりで人間が立てる問いすべてに答えることはできない。だから経験的な教育科学と並んで、教育目標の根拠づけ、教師のための倫理、教育への実践的な導きに役立つような哲学的な命題体系もまた〔べつに〕存在することが……不可欠なのだ。」(ME. 26)

(最後の引用の末文にあるように) 規範的な問いが向けられるのは必ずしも教育の目的だけにかぎられないが、いずれにしても事実の客観的な認識にかかわる教育科学にはその問いを論じることができない。伝統的な教育学の根本的な欠陥は、さきを示したようにそれが科学性を欠いていたことだが、言い換えればそれは、教育という複合的な事象をその性質にしたがってそれぞれ別個に、(事実と

当為とに) 分けて論じることなく、いわばごっちゃにして扱っていた点にある。それは事実と価値(規範)をはっきりと分けず、いっしょくたにして扱いながら自らを科学であると詐称していたのである。

このように、ブレツインカが従来の教育学を根本から批判するのは、その存在意義を全面的に否定するためではない。かれの提案は旧来の教育学を教育の経験科学に完全に《とって代えよう》とするものではなく、あつかう対象の性質に応じて教育の理論に適正な役割分担を行なわせようとするものである。肝腎なのは「教育科学がその経験科学的な課題を果たせるように、それを世界観的・規範的な課題や要素から解放し、しかし他方で、教育する者を世界観的・道徳的に導くのに役立つような、世界観や道徳論に立脚する教育学の命題体系 (Satzsystemen) を承認したり助成したりすることも排除しない」(ME. 226) ことなのである。

以上のようにブレツインカは、従来の単一の教育学にかえて、複数の教育学を要求する。教育理論の内部に適正な役割分担をあたえることを提案するのである。かれが提起するのは「教育の科学理論」「教育の哲学理論」「教育の実践理論」という三つの区分であり役割分担である。(ただしブレツインカは、これらをそれぞれ簡便に「教育科学」「教育の哲学」「実践的教育学」と言い換えてより多く用いている。) より正確に言えば「教育理論のプログラムを達成が可能なもの」と一致させ、これまで怠ってきた区別を導入し、大まかな方

法論上の規則を対象に即して細かに決めること」(ME37)が肝腎なのだ。

二、教育学の役割

このようにブレインカの提案が、たんに科学性を欠いた従来の教育学を教育学に《とって代える》ことではなく、教育理論のうちに適切な役割区分を設けることだとしても、かれの提案の中心がやはり教育学の必要性をつよく訴える点にあることは疑いがない。では、ブレインカが要求する教育学とはどのようなものか、かれが主張する教育学の性格と内実をより詳しく見てみよう。そのことによって同時に、ブレインカが教育理論のうちに設けようとする役割区分についても明らかにしてくるはずである。

すでに述べたように、ブレインカは教育を明確な意図をもった手段的な行為であると規定する。一見そのことに矛盾するように思われる(この点については後述する。)が、ブレインカによれば根本的に人間を育むものは共同体でありその「生の秩序」(Lebensordnungen)であって、教育のはたらきはそうした生そのものの機能に支えられ、それに追従し、たんにそれを補うものにはすぎない。そもそも教育とは、教育される者自身がおこなう「学び」に間接的に影響をおよぼすことであって、この学びを前提にしている。しか

もこの学び、学習そのものは、一定の環境が整っていれば教育の介在なしでも自ずとおこなわれる。つまり特定の社会集団の中に生まれ育つことで人間は、その集団の一員としての生活に必要な知識や能力、振る舞いや態度、ようするに人間としての生き方を大部分いわば自然に、意識せずに学ぶことができるのである。

近代以前の伝統的な「閉じた」社会においては、教育は生がもつそうした自然な学びのはたらきに全面的に頼っていた。固定した一元的な「生の秩序」が自明なものとして存在していたために、子どもはそれに同化し順応することで、教育の手助けなしでもそれを行えば自然に学び、内にとり込むことができたのである。子どもの半ば無自覚の、自発的な学びに教育は大きく頼っていたのであり、したがって「大きな範囲で教育を計画することが必要だとはまったく思われなかった」(EKM:90)のだ。

「伝統に制約された産業以前の社会においては、その集団の成熟したメンバーとして何を知り、為し、信じるべきかを子どもが学ぶことは難しくはなかった。社会秩序が見通しの利く、安定したものであったかぎりでは、社会制度がたがいに補い合い、裏づけ合っていたかぎりでは、青少年の人生は伝統によって予示されていた。学校にはわずかな意味しかなかった。家庭、教区、職業身分こそが若者の人格を形成するものだった。教育は目立たず、問題なくおこなわれた。未来は未知の、新しいものではなく、近い過去のくり返し

にすぎないように思われたからである。疑いの余地なく正しい倫理規範と無謬の宗教的な核心をもつ統一的な生の秩序が、こうした閉じた文化体系と一致するような学習の可能性を…子どもたちにあたえていたのである。」(EKM, 89)

ところが近代以降、一元的で安定した「生の秩序」をもつこうした「閉じた」社会は、「開かれた」社会に変わった。価値や世界観のうえで一元的で安定した「小さな共同体」に、さまざまな対立する目的や価値、規範が混在する多元的で流動的な「大きな社会」がとって代わったのである。ようするに人間の生き方が自明さと安定性を失い、不確定で不確定なものになったのだ²。その結果、もはや子どもの自発的で自然な学びに多くを委ねておくことはできなくなった。教育が明確な意図をもってそうした学びに介入し、それを導くことが必要になったのである。

「こうした状況ではもはや、社会の一人前のメンバーに必要なことを若者がおのずと学ぶのを当てることはできない。従来の教育のやり方で総じてなおそれが達成できるのか、いわゆる教育制度がじつさに教育的な結果を出せるのか、教育に敵対する、制御不能な力の影響のほうが、伝統的なしかたで教育者が若者のうちに持ち込もうと努めるものよりもはるかに効果があるのではないか、ということ批判的に吟味することが必要になった。…若者に対する配慮や社会の未来を目の前にして、われわれはもはや現実の教育の

できごとを、そして教育的に重要な現実のすべてを究明することを断念することはできない。現に在るものを厳密に知ることは、ことさらに即して教育を立案するためには不可欠の前提なのである。」(EKM, 91f)

教育が生そのものの自発的な学びの機能に多くを頼っていたあいだは、当然ながら教育学も必要性が薄かった。「教育学者は総じて哲学的な熟慮と道徳的な要請で満足していた。二十世紀の後半まで、古い常套句と中身にとぼしい原則とが幾世代にもわたってくり返されたが、教育現実を自己批判的に究明することはなされなかった」(EKM, 90)のである。教育学がなかく不毛だったのも当然であり、しかもそれでもまったく支障がなかったのだ。自発的な学びに頼って半ば自動的に教育が進行していたあいだは、その教育が目標とするものがある程度明確に意識化するだけで十分だった。(教育学が主として教育の理念や人間の理想、規範などの哲学的な考察だけに終始した理由がここにある。)よい意図があれば十分であり、効果的な方策を思案する必要はなかったといえる。効果は一元的な生の秩序によってあらかじめ、そして半ば自動的に保証されていたからだ。

2 実践的教育学にかんするブレティンカのさまざまな論稿は、このような価値の多元化とそれにもなる人間の生き方の不確定化、そしてそれが教育に及ぼす影響とそれへの対処法を中心的な主題として論じている。この点については拙稿「教育と生の意味—W・ブレティンカの実践的教育学—」(東北学院大学教養学部論集 第一二四号所収)に詳細を論じている。

（安定した二元的な「生の秩序」は、それにふさわしい生き方へ向けて子どもが自発的な学びを導くことができるからである。いやさらにはこの「ふさわしい生き方」、つまり人間の理想や規範そのものも、そうした「生の秩序」がつくり出すものであって、したがって子どもは勞せずしておのずとそれに馴化され、それを習得することができたのだ。）

しかし生そのものもつ自発的な学びの機能をもはや当てにできなくなつて、意図的・計画的な導きとしての教育が必要になつた。二元的で安定した価値的・世界観的な「生の秩序」があれば、子どもはたんにそれに馴化され、それに刷り込まれるだけでいい。しかし多文化化した社会では、そのための二元的で安定した基盤がもはや存在しない。それゆえに意図的な教育の行為によつて所期の結果をもたらさなくてはならない。「多様な世界に明確な導きなしに順応する者は、身を処することがむずかしい。だからこんにちの複雑化した社会では、かつて以上に計画的な教育を頼りにする」(EKM, 156) のである。そうした状況では（自発的な学びに多くを頼り、委ねることができたそれ以前とはちがつて）効果的な導きのための方策を、役に立つ実践的な知見を教育に提供することが、教育学には新たに求められることになる。ある結果が生じるためにはどんな原因と条件が必要なのか。その点について、もはや以前のように無頓着ではいられないのだ。教育とともに教育学もまた根本からその

役割を変えたのである。

このようにブレインカは、教育科学が必要であるという主張にはいわば歴史的な必然性があることを指摘する。それは近代が産み落とした赤字なのだ。しかし、ではどのようにすれば教育学は、効果的な教育のための有用で確かな知見をあたえることができるのだろうか。ブレインカによれば、教育科学は事実をあつかう。ただしそれはたんに教育の事実を記述するだけでなく、教育の目的、手段、結果のあいだの因果関係を明らかにし、これらのあいだに成り立つ法則性を解明しなければならない。すでに述べたように教育とは、目的を実現するための手段的な行為である。当然のこと手段の存在意義は、それが目的を達成させられるかどうかで決まる。それができなければ手段の意味はない。目的（教育目標）の達成に寄与できなければ手段（教育の行為）は無用になる。必要なのは、目的を確実に達成するための有効な手段であるような教育の行為である。教育科学に要求されるのはそうした行為にかかわる知である。そしてそれを教えるものは厳密に確証された教育の原因―結果の関係であり、その因果的な法則性である。それを知ることによつて確実な予測が可能になる。予測ができれば、ある結果（目的）を生じさせるためにはどんな原因（手段）が必要になるかが確実にわかるからだ。「目的にかなつた教育の行為をおこなうためには、必然的

に法則知 (Gesetzwissen) が頼りになる…。実践的に有用な教育理論をうち立てようとする者は、正しい問いかけによって自分の眼前にある現象の足どりからその法則性を究明し」(EHEE, 24) なければならない。

「…教育科学の主たる問題圏は教育目標を達成するための条件を究明することにある。教育科学は事実を記述する科学ではなく、目的論的・因果分析的な科学である。

それが意味するのはつぎのことである。技術的、経済的、政治的あるいは医学的な行為の場合と同じく、教育をおこなうさいには特定の目的が存在している。その目的が実現されるための条件が求められる。ひとは他の人間が特定的人格状態を獲得するように影響をあたえようとする。この状態はまだ存在していない。その実現が目的として設定される。この目的を達成することに教育する者が貢献できるのは、かれが望んだ状態が生じるための条件ないしは原因を知り、それを生じさせるのにある状況ではどんな行為がふさわしいかを知る場合だけである。

教育する者が解決するべきこうした実践的な問題が、教育の行為に総じて初めてその意味をあたえる。それゆえに教育科学の対象を教育の目的―手段の関係のうちに見ることが…ふさわしい。これによって教育科学は上述した二つの特徴によって特質づけられる。それは目的論的…な構造をもつ。人間たちや集団の意志によってあ

らかじめ設定された目標ないし目的からひとは出発しなくてはならないからだ。そこでの作業は因果分析的な方向をとる。教育の行為によって影響をあたえたり、介入したりする可能性を見つけるために、因果関係を究明しなくてはならないからだ。教育科学を技術科学 (technologische Wissenschaft) と呼ぶ場合も、同じことを意味している。」(ME, 61)

このように教育科学は教育の目的―手段の関係を明らかにすること、それを科学的に確証し、法則知としてとり出すことをめざす。他方で、すでに述べたように教育の目的そのものは、(受け入れたり拒んだりすること) ひとがそれに態度決定をおこなう価値であり規範であって、教育の経験科学としての教育科学があつかい得るものの範囲を越えて出ている。それを対象としてあつかうのは「教育の哲学」のしごとである。

ただし、ブレインカによればこの教育科学自体は、効果的な手段と役に立つ実践的な知見を《じかに》教えるものではない。教育科学の実践へのかかわりはあくまでも間接的なものにとどまるのである。教育は「目的―手段という図式」のなかでのみ意味をもつのであるから、それは(目的にかんして)特定の価値的・世界観的な態度決定をすでおこない、その立場から行為がおこなわれる。実践的に有用な手段が何かは特定の目的との関連のなかで初めて具体的に明らかになる。つまりここでは、事実的な法則知と価値的な態度と

を二つながらに併せ持った考察が必要になるのである。(すでに述べたように、伝統的な教育学が不毛だった理由もここにある。ブレツインカによれば、それは価値や規範の問題に多く拘泥するあまり科学性を脇に置いてしまったのだ。)そしてそれをあたえる教育理論を、ブレツインカは「教育の実践理論」(実践的教育学)と呼ぶ。

それは教育科学が明らかにした法則を、教育にかんする特定の価値的・世界観的な立場や観点からより具体化し、それを特殊な状況にあてはめるものである。それは「行為の役に立ち、行為へと導く、教育の規範的な理論のことを言い表している」(ME: 246)のだ。

「教育の哲学、そして教育科学において、教育実践のうえで有用な、目的と手段にかんする知識として得られたものは、実践的教育学においては特定の社会・文化的な条件のもとでの特定の教育行為の領域に関係づけられて評価され、行為や適用をめざす命題体系へと加工される。」(ME: 244)

より具体的に言えばこうである。

「科学においてはせいぜい一般的な法則性が、つまり何らかの現実の状況に厳密には対応することのない抽象物があたえられるにすぎない。それを実践に適用するには、まずそれを具体的な行為の指示へと移すよう努めなくてはならない。理想として要求されるのは、最終的に教育する者各自がかれ自身の完全に具体的な状況に向けて、こうした置き換えの過程にみずからとり組むことである。しか

しそれがまったく非現実的で過大な要求だとすれば、実践的教育学が教育技術的な知見を状況にあわせて加工する作業を何段階か、教育する者に対して省いてやらなくてはならない。この学は科学と、そして状況と実践に向けられた、教育する者の思考とのあいだを仲介しなくてはならない。それはつぎのことを意味する。すなわち、そのつどの具体的な状況をとりえて、すでにある多くの科学的な資料の中から、この状況で教育の行為をおこなうさいに重要な認識を選び出さなくてはならないのである。」(ME: 258)

こうした使命を果たすために実践的教育学は、一方では(つまり教育の目的にかんしては)「教条的に」(ME: 256)特定の価値的・世界観的な立場に拠って立つが、他方では(つまり教育の手段、方法の面では)教育科学が明らかにした科学的な法則知を活用する。科学的に確証された法則性こそが、手段・方法に有効性と確実性とを約束するからである。「教育の行為をおこない、教育制度を構築するための指摘や規則は、それが教育科学が仕上げた教育技術学の知識に立脚するほど、実践で効果的にはたらくことを約束する。方法について語るさい、実践的教育学の質は科学の研究結果にもっとも大きく左右される。」(ME: 257)すなわち、教育は特定の価値的・世界観的な立場からおこなわれるのであり、その態度決定は科学的に正誤を判定できるようなものではない。しかし同時に教育は手段的な行為であり、特定の目的を実現するのにふさわしい、有用で効

果的な手段をえらぶという点では、科学的に確証された認識を頼りにすることができるのである。

このように実践的教育学は一面で基礎科学の成果を活用する応用科学という性格をもつが、他面では、教育する者が身をおく特定の価値的・世界観的な立場を「教条的に」受け入れる。いずれにしろそれは、事実と当為という性質の異なった二つのものを結びつけ、同時にあつかわざるを得ない。教育とはまさにそうしたものであり、実践的教育学はその教育に有益な知見を提供しなければならぬからだ。その意味で、事実と当為を同時に対象にした伝統的な教育学には正当性があった。ただしそれは、最初からこの両面を無差別に内に取り込んだために科学的な厳密さを手に入れることができず、方法の面でなく不毛で、進歩に乏しいものにとどまったのである。ようするに、伝統的な教育学がめざしたものの自体は必ずしも誤りではない。問題なのはそのやり方であり、方法上の不備なのである。「ここにちに至るまで実践的教育学にかんする多くの寄与の大きな弱点は、その方法的・組織論的な構成部分が、関連する個別科学と十分に結びつけられることなく構想されてきたという点にある」(ME: 257)のだ。

だからこそブレインカ自身が具体的に、そして詳細に論じているかれの実践的教育学への寄与は、内容のうえでは基本的に伝統的な教育学に多くを負っており、その主張と軌を一にするものなのである。

ある。(実践的教育学を内容とするかれの議論は、従来の教育学の膨大な文献を参照し、その成果を踏まえて展開されている。) いや、ブレインカがその科学性の不足を槍玉に挙げる、伝統的な教育学の代表である「精神科学的教育学」は、まさしく実践的教育学に他ならないとブレインカ自身ははっきりと認めているのである (ME: 248, 252)。一見して既存の教育学に対するブレインカの全面的な批判と攻撃に思われたものが、じつはそうではないことがここで明らかになる。むしろ従来の教育学に対するブレインカの立場は、根本においてより親和的なものである。(くり返すが、かれの著作のなかで量的にもっとも多い実践的教育学にかんする論稿は、膨大な文献の参照にもとづいて伝統的な教育学の成果をひろく踏まえ、内にとり込んだものであって、この点でもブレインカの主張は伝統的な教育学の単純な否定ではあり得ない。)

では、伝統的な教育学の存在意義を最終的に否定しないのであれば、なぜブレインカは当初それを否定し、その不毛さを糾弾したのか。すでにくり返し述べているように、それは伝統的な教育学には科学性が不足していたからである。ブレインカによれば、種々の教育学派の主張と見解の対立を解消し、その争いを決着させるには、いわば共通の土俵が必要である。それぞれが異なった価値的・世界観的な土俵をひきずる伝統的な教育学の諸学派には、その教育学的な見解の対立と争いを調停し、解消する見込みがない。議論の

土俵そのものを異にしているからである。いわば共通の土俵が必要なのだが、そうした共通の土俵となりうるものは唯一「科学性」という基準だけである。ブレインカが教育科学を標榜する根本の理由がここにある。だからこそ「原則として実践的教育学は、科学的な方法の一般規則の精神で構想されなくてはならない」(ME, 253)のである。じつさいにはこうしたブレインカの批判は、従来の教育学に対するあくまでも部分的な異議と批判にすぎないが、しかしそれは従来の教育学の側からの大きな反発と逆の批判を呼んだ。こんなにちの教育学の多くは伝統的な教育学の末裔であるために、ブレインカの提案に大きく反発したという事情が根本にはあるだろうが、おそらくそれだけではない。そこにはある根本的な誤解が介在しているように思われる。

以下では誰かれによる個別の批判ではなく、一般的に想定される異論と反論という形でそうしたブレインカへの反発と異議について(そしてその根底にある誤解について)述べてみよう。そうした一般的な批判や反論を検討することで、逆にブレインカの提案の真意がはつきりと浮き彫りになるように思われるからである。

三、教育科学への疑念

そうした反論とは、つまるところ教育を手段的・技術的な行為で

あると、そして教育学を教育の技術科学(テクノロジ)であると規定することへの異論と反発という一点に帰着するように思われる。教育科学とは、教育の行為とその結果との因果関係を法則知という形で明らかにし、目的・手段の關係に適用する技術科学であるとする主張こそが問題なのだ。

①まずもって「技術」という言葉が、そして教育の行為に科学的に認識され確認された因果法則を「技術科学的に」適用するという基本的な考え方そのものが、そうした行為が向けられる対象(事物)を一義的・確定的に決定づけてしまうもののように思われる。それはほんらいモノに対して向けられるべき態度であって、人間という対象にはなじまない。自由で自律的な人間という存在には相応しく

3 ブレインカによれば、当時のかれ自身は教育の効果をより確実に実効性のあるものにするために教育とその結果との因果關係を批判的・科学的に吟味することを問題にしたにすぎないが、それは後に「ドイツ教育学における実証主義論争」と呼ばれるものまで発展した。「私は依然として方法的な対決に巻き込まれることは望んでいず、事象に即した問いを扱いたかった。しかしすべての経験科学で自明のものとして認められている質的な基準を教育学にも適用すべきことをたんに要求しただけで、残念ながらメタ理論の雪崩の渦中に落ち込むことになった」のだという。ブレインカ自身が「私の関心は有用で現実にも即した教育学科学的であった。それゆえ理論を構築することに関心があつたので、メタ理論的な反省をおこなうことにはあつたわけではなかつた」(W. Breznika, Rückblick auf fünfzig Jahre erlebte Pädagogik. In: Sifried Uhl (Hrsg.), Wolfgang Breznika, Fünfzig Jahre erlebte Pädagogik, Reinhardt, 1997, S.20,18.)と語るように、教育学のメタ理論にかなするかれの主張は、あくまでも実践的に有用で有効な教育学理論を構築するための予備作業にすぎなかったと言えらるだろう。

ないのである。教育という行為が向けられる対象である人間は（たとえそれが子どもであつても）、自在に彫琢し加工できるような、ただのモノではない。それは客体ではなく自律的な主体である。そうした主体を一義的・確定的に押し、外部からの作用によって一方的に、そして随意に「つくる」ことが教育ではない。完全な自律化にむけて支え、うながし、助力することこそが教育である。つまり教育は技術ではあり得ない。——こうした異論が出てくるのは当然だろう。

しかし、教育というものがそうした即物的で機械的な作用に還元されるものではないことを、もとよりブレツインカ自身は明瞭に意識している。いや「教育理論において、教育の対象である人間が固有の意志、欲求、意図、目的をもたない《ただのモノ》と見なされてきたことなど一度もない」(EEE: 251) とさえかれは言う。なにより教育は教育される者に対する直接の決定作用ではない。ブレツインカは教育とは目的のための手段だと言うが、その目的自体は、つまり教育がめざす「人格の理想」や「望ましい姿」(EEE: 287) は、教育される者自身がおこなう学習の過程に外側から何がしかの影響をおよぼすことによつて、いわば《間接に》目指されるにすぎない。教育はそうした学習の過程に（しかもあくまでも《二次的に》）影響をあたえるひとつの、部分的な要因にすぎない。ブレツインカは初めからそれを一義的・確定的な決定づけの過程であるなどと短絡

化させてはいないのだ。

「子ども、青少年は生まれた最初の月から自律した人格であり、自発的に学習する。だから教育する者はかれらをまったく自分の思い通りに形成することなどできない。かれらには教育する者が発する刺激を受け入れることも拒むこともできるのだ。」(EKM, 93 cf. ibid., 98f.)

「望まれる人格の構えが生じるための身近な原因は、当の人間のうちに起こる学習の過程である……。この学習こそがそれが生じるための必要条件のだが、このことはけつして、いつでも教育がこの学習の過程の必要条件になるとか、ましてや十分条件になるとか言うものではない。…教育は《目的—手段という図式》にしたがつて考え、計画し、実行する以外にはなし得ないが、そのことによつて、教育される者にとつてはかれを教育する者の目的だけが存在するのであり、また教育する者は教育される者を自分の望むとおりにつくることができるのだ、という幻想に誤つて導かれてはならない。教育される者の人格は教育によつてはつくられない。せいぜい教育によつて、おのれから生じるものを補うことができるだけだ。人格の成育は、人間が置かれたそのつど特殊な環境との対決のなかで、かれの自発的な活動をとおして内側から生じる。」(EEE: 287f. cf. GE: 86)

教育とは他の人間（教育される者）が自らおこなう学習の過程に外側から間接に影響をあたえることであり、したがつて相手の人間

の反応によって逆に影響される。それはひとつの社会的で相互的な過程なのである。教育する者が自分の意図を一方的に、そして一義的・確定的に押しつけるだけのものであり得るはずがない。

なるほど「技術」という言葉は、モノを製作するように人間をつくる、外側から人間を一義的・確定的に押印する…かのような誤解を生じやすいことは疑いがない。「教育の技術」という言い方は人間を外側からじかに操作するような印象をあたえる。おなじく「手段としての教育」や「目的—手段という図式」といった、人間的な要素を排除して人間をモノと同列にあつかうかのような言い方も、心情的な反発からくる誤解を免れることがむずかしいだろう⁴。しかし、それはこうした言葉の日常的な用法がもつ語感からの印象にすぎず、それをそのままブレインカ自身の主張に重ね合わせることはできない。いやブレインカは、そうした誤解を十分に意識したうえで、自分の言葉遣いの適切さを擁護してこう語る。「日常語でも科学的な語法でも《技術》という言葉は、生命をもたない対象に向けられるたんなる手仕事や機械仕事を意味することはけつしてない。…《技術科学》という言葉はまったく一般的に《もつとも目的に適った手段を検討すること》を意味するのであり、《実践としての技術とは、すでに設定された目的のためにふさわしい手段を用いることである》」(BEE, 250f.)と。むしろブレインカによれば、機械的な製作や操作を連想させる一般的な「技術」のとらえ方こそ

が逆に狭すぎるのである (cf. AE, 183)。

「目的—手段という図式」についても、それを「教育に用いることとは、人間に対する人間の支配を実行するという帝国主義的な傾向のあらわれだ」(AE, 331)と断ずることは不当である。教育が何らかの意図をもっておこなわれる行為であるかぎり、教育はそれが意図し、めざすもののための手段になる。そのこと自体には何の不当さもない。

②教育の因果関係を科学的な手続きによって法則知として明らかにし、それを目的—手段の関係に組み替えることで、教育の行為を有効で確実なものにすること。ブレインカという教育科学がこうした使命をもつとすれば、そうした教育によってすべては一義的・確定的に決定づけられてしまうように思われる。すなわち、経験的な教育科学は「決定論的な教育の理解を前提にしており、教育される者を技術的な操作の対象にする」(AE, 331)のだと。科学的な法則性とは、逸脱を許さない絶対性をもつものだからである。(そして

⁴ ブレインカ自身そうした誤解が生じやすいことをはっきりと認めて、つぎのように述べている。

「通曉していない人たちは《技術》や《テクノロジー》という言葉にその狭い意味しか思い浮かべず、それゆえ機械、力学、物質的な産物を製作する条件についての確実な因果的知識といったものしか考えないが、そうした人々であれば私が用いている表現を《機械論的に》誤解してしまう危険におちいることもあり得ることを私は認めよう。」(AE, 104)

て科学の有効性と信頼性はまさしくこの点にその根拠をもっている。ブレインカは教育学にそうした科学性の要素が必要だと主張しているのである。)しかしそれは自由で自律的な人間を育む教育ほんらいのあり方とはまったく相容れないものである。——技術という語にかかわって浮上したのと同じ疑念がここでも、しかもより決定的な仕方で生じる。①で示したように、教育のみによって人間が形成されるわけではないという事実を持ち出せば、そもそも法則性うんぬんについては語り得ないことになる。科学的な法則性と、そして「成長しつつある人間の未来の心的な姿は予測できない。この点で人間の自由が裏づけられ、そしてまた教育する者の責任が示される」(EKM. 98)と語られる教育という事象とは、根本から相容れないものだからである。つまり教育という事象は、そもそも法則性といったものとはなじまないのだ。だとすれば法則知をもとめる教育学など、はなから無用だということになる。

しかしブレインカによれば、そうではない。教育という事象はきわめて複雑なものであって、そこには多くの、多元的な要因が同時にかわつており、単純な「行為—結果の図式」によってそれを説明し尽くすことはできないし、また多数の要因をくまなく把握しきることでもできない。したがって教育の目的が実現されるための条件を完全に明示することも事実上不可能である。それは多数の要因が連鎖しあう、錯綜したシステムの全体なのである。

ブレインカ自身が認めるように、教育は人間を形成することにあずかる(けつして完全には知られることのない)多数の要因のうちのひとつにすぎない。だとすればそこから原因—結果についての厳密な因果法則をとり出してくることなど、見込みのない企てである。しかし、そうではないとブレインカは言う。教育学は成立しうる。ただし教育学が明らかにできる法則は、自然科学のそのような厳密な法則性ではなく、共通する経験から一般的な教訓として引き出されたものであって、蓋然的で統計的な法則性であるにすぎない。

『法則性』という言葉でひとは、特定のグループの現象の間になりたつ、一定の程度に普遍的な妥当性をもった(つまり、つねに、あるいはたいいてい成り立つような)関係を意味する。教育学の対象領域においては、空間的・時間的に限定されることなく当てはまるような、厳密に普遍的な法則性(普遍的な、あるいは決定論的な法則)に出くわすことはほとんど、あるいはけつしてない。特定のできごとや特徴や現象が相対的な頻度で、あるいは数学的な蓋然性をもって生じることにいつて何ごとかを説明するような、統計的な(あるいは蓋然的な)法則性に出くわすだけである。その認識は、個々の事例において得られた所見を一般化することにもとづいている。」(BBE. 29)

「決定論的な法則とは、いかなる例外も許さない規則性を表現し

ている(「つねにPが実現されるならば、Qもまたそうである」)。《それに対して統計的な法則は、あるべきことが実現される時にもう一つのできごとが生じる：蓋然性を主張するにすぎない。》人格の成育について、そして人間どうしの因果関係については、決定論的な法則は知られていないが、そうした法則が存在することはけっして、目的—手段という図式が用いられるための必然的な前提ではない。教育理論のなかで目的—手段という図式を用いることは、限定的な数の事例からの経験的な一般化しか存在しない場合でもすでに意味があるし、可能でもある。あらゆる時代の教育実践と教育理論はともにつぎのことを証明している。すなわち、目的—手段という図式を用い、技術科学的な観念を構想するには、因果関係についての多少とも漠然とした仮説的な想定があればそれで十分だということである。(EPE: 252f.)

「技術」という言葉の場合とおなじく、この場合もまたブレインカの語法は一般的な通念とは異なっている。技術、技術科学という語がいわばソフトな意味で用いられているように、「法則性」「法則知」という言葉で意味されているものは、普遍的で決定論的な性質をもつ自然法則のようなものではなく、たんに「経験の一般化」にすぎない。それが意味しているものは、「特定の状況下で存在するような典型的な条件構造、そして一定の蓋然性をもって有用であり得るような、典型的な、状況に特有の介入可能性を洞察すること」

であり、「限定的な範囲で適用できる、多少とも十分に根拠づけられた推測」(AE: 27)なのであって、それは科学的に確証された法則性という言葉がいかにも大げさに聞こえるような、ごく控え目な主張に過ぎない。この点を考えれば、ブレインカの主張に対する誤解の原因の一端は、法則性という言葉を用いたブレインカ自身にもあると言えるだろう。かれの真意は「そうした推測を吟味し、比較的じゅうぶんな根拠をもつ推測という財産をふやすことが教育科学の使命だ」(EPE: 291)ということなのだ。

だが社会科学における法則知とは総じてこうした性質のものであり、社会科学のひとつである教育科学——というのも教育は社会的な過程だからだ。——についてもそれが当てはまるとブレインカは言う。いずれ、このような法則知が教育という事象を「機械的な因果関係」(AE: 179)に解消してしまうものではないことは明らかである。

またブレインカによれば、「事実的な連関を洞察することで、特定の条件下でひとがいかにかに影響されるかという可能性を導き出すとしても、それはけっして人間の謎に対する畏敬に反しはしない」(AE: 121)のである。因果関係を明らかにすることは、教育が尊重すべき人間の自律性や自由と相容れないものではない。(相容れないのは、機械的な因果関係によって一元的に人格の成育が、そして教育という社会的な相互関係が完全に説明し尽くせるとする素朴な

決定論である。)たとえ自由で自律的な人間をめざす教育であつても、いづれ教育の行為は特定の結果を生じさせようと思図しておこなわれる。つまりは多少とも必ず因果関係を前提している(＝行動を起せば何か特定の結果が生じることを当てにしている)のであつて、これを否定すればそもそも教育というものが成り立ち得ない。

さらにブレインカによれば、教育科学があたえるこうした因果的な法則知を状況に即して具体化させる実践的教育学でさえ、一義的・確定的に実践に対する指示をあたえるものではないという。それは(教育を)実践する者の背景的な理解のうちにとり入れられることで、かれの判断力を強化するという間接的な貢献を果たすにすぎないのである。

「教育技術的な知識がもつとも役に立つのは、それが《背景的な構え》になる場合である。その構えは、教育目標を達成するのに重要なできごとを解釈したり、それに自分が反応したりすることを決定することにあずかるのである。」(AE, 186, cf. 331)。

「実践的教育学は、それが提供する解釈や提案という方向で、自分の教育行為についてより多く思索する心構えが増すことに貢献する。最善の場合それは、自己をさらに形成するためのきつかけをあたえる。つまり、ごくごく間接的にだが、教育する者の自己形成をとおして、教育の努力が成功するための個人的な前提条件と見なさ

れるような行為の構えをかれのうちに促すことができるのだ。」(ME, 260)

この点でもまた教育がたんなる一義的・確定的な操作ではあり得ないことが示されよう。

四、教育の概念

このようにブレインカがその必要性を訴える教育科学の「科学的な法則性」は、自然科学的な意味での法則とはちがつて蓋然的で統計的な性質のものにすぎない。それは厳密な意味での法則ではなく、たんに経験を一般化したものであり、そうした一般化から得られる推測であつて、教育という事象の不完全な解明に過ぎない。法則性や法則知という言葉が連想させるものからは程遠い、不確定なものである。(ましてや一元的な決定論などではまったくない)。

「なるほど普遍的、あるいは決定論的な自然法則のような性質の規則性を期待することはできず、統計的な法則的言明で満足しなく

5 ちなみに、そうした法則知の典型的な一例としてブレインカはつぎのようなものを挙げている。

「全体として親の教育行動がおびる全般的な感情的色調(そしてとりわけ愛情―拒絶の次元にかんしての感情的色調、あるいは親たちの結婚生活上の結びつきのほうが、子どもを教育するための何らかの特殊な技術(好きなようにさせること、制限すること、罰すること、褒めること)よりも子どもの発達に多く影響する。」(ME, 152)

てはならない。その多くは有効性が空間的・時間的にかぎられているが、そうして限定されていてもそれは世界についてのわれわれの知識を増大させる。さしあたり多くはきちんと裏づけられたものではないが、不十分にしか確認されていない知識でも、それがまったく無いよりはよいのである。」(ME. 142)

しかしブレインカによれば、教育という事象の性質上そうした制約は不可避のものである。いや、そもそも教育というものの自体が具体的な事実ではないのだ。「観察可能な特徴によって他の種類の行為からはつきりと区別できるような具体的な行為としては、『教育』というものはまったく存在しない」(EE. 196, cf. GE. 96f.)のである。人格の成育をうながす要因は多数あり、またそれらが錯綜した連関をなしているのであって、したがって教育科学が対象とすべき「事実としての教育」というものの自体が存在するわけではない。それは思考による抽象の産物にすぎないのである。「教育そのものは抽象の結果としてしか存在しないのであって、現実のなかにそれはなく」(EE. 204) だ。

たとえば、結果として人格の成育を生じさせるに至ったものをすべてを教育に含めるならば(Ⅱ教育の生起概念)、教育の領域は際限なく広がる。さきに述べたようにパーソナリティの変化を直接に生じさせるものはその人間の自発的な学習であり、それはしかるべき環境が整っていれば、意図的な行為という狭い意味での教育(Ⅱ教

育の行為概念)が介在しなくとも成立し得るからである。しかし、ここでブレインカは恣意的な規定を(あえて)おこなう。教育というものを、目的を実現しようとする意図をもった行為、つまりは「手段としての行為」だけに限定するのである。結果としてパーソナリティの成育に寄与するものは、すでに示したようにまずもって共同体の生活であり、その「生の秩序」であって、意図的な行為はそれを前提にして初めて成立する。このことを考え合わせれば、意図的な行為だけを教育とすることは明らかに事態の限定であり矮小

6

ブレインカは一方で「パーソナリティが何ら促進の意図をもたない、見渡しえないほど多くの社会的な過程によって、そしてまた文化対象や自然の状態から発する影響によって変化させられることは一般に認められた事実であり」、「さらに、現実には即した教育の理論は教育目標の達成にかかわるすべての要因を組み入れるべきことは疑いをいれない」(GE. 88)として、結果としてパーソナリティの変化を起したものをすべてを教育にふくめる「教育の生起概念」が正当性をもつことを認めるが、しかし教育の定義としてこれを採用することはしない。意図的な行為だけにせまく教育を限定する「教育の行為概念」では、行為とその結果の因果関係を特定することができ、教育の生起概念ではこの概念がいう対象は知られていない。教育について語ることができるためにはその前に、いかなる原因のせいで結果が生じたのかを因果的に究明できなくてはならない」(GE. 69) からだという。すなわち、結果を生じさせた原因を特定できなければ、「起きたことを説明でき、また場合によっては特定する状況下で何が起るかを予測できるような法則性」(EE. 72)を究明することができない。因果的な法則性を知って結果を意図的にコントロールすることができないのであり、実践にとつて有用な知見を提供することができないからである。だから教育科学の「理論形成にとつて教育の生起概念は有用ではない」(GE. 69)のである。こうした理由でブレインカは、狭く不十分なものであっても「教育の行為概念」に固執するのだ。

化である。しかし他方で、教育目標を実現させる条件や要因をすべて、完全に解明することは、教育という事象の複雑さを考えれば、明らかに不可能である。それにそうした条件や要因がわかったからといって、それらすべてを人間が制御できるわけではない。ブレツインカが意図的な行為に教育を限定した理由は、それだけが人間が結果をコントロールできる唯一のものだからである。

「教育の行為とは、それによつて人格が成育するための多くの条件に介入し、目的として設定された人格状態が生じるために必要な条件の構造を作り出そうとする、そういう行為のことである。∴教育を、めざす結果を生じさせる唯一の原因だと見なすことは、けつしてできない。せいぜいそれは他の多くの原因とならぶ一つの部分原因にすぎない。だが教育は、他の人間に影響をあたえようとする者が完全に左右できるような、そしてそうした者が他の考えられる部分原因に影響をあたえようと試みることのできるような、考える唯一の部分原因なのである。」(EEE. 268)

「教育目標を達成するために重要な現実を、それがもつ複雑さのままで完全にとらえ、説明しようとすることは見込みのないことである。問題設定を、社会文化的な現実のあの部分——計画的に作り出したり、あるいは少なくとも影響をあたえたりすることができるという理由で、教育目標を達成するのに活用できるような部分——に限定しなくてはならないのだ。」(EEE. 195)

このようにブレツインカは教育の概念を、意図をもった行為、手段的・技術的な行為だけに狭く限定する。もちろん、そのこと自体は即、不当とは言えない。教育的な事象は複雑な構造をもった社会的な相互関係のうちに埋もれている。そこから教育の事実を「そのものとして」とり出す作業は、思考によつてそれを抽象するというやり方しかない。ともかく何らかの定義をあたえて、どこかで教育の領域に線引きをしなければ、そもそも教育という事実自体が見えて来ないのである。そしてブレツインカによれば「目的—手段という図式」もまた、事実そのものとしては存在しない「教育」という事象を可視化するためのひとつの方便であり方略なのだ。

「教育の領域はきわめて複雑な領域である。それはつねにより大きな社会的・文化的な領域に包み込まれており、それから明確に区分されない。∴教育する者や教育される者のもとで、そしてこれらの生活空間内で観察できるような無数の現象を前にして、《目的—手段という図式》は教育の領域を選り分けるための拠り所として役立つ。この図式は、教育の行為が成功するための条件についてのわれわれの暫定的な知識にもとづいて重要であると思われるような現象を優先的に記述し、同じく重要であると思われるような関係、個々の事実のあいだの関係を示さすよう教える。」(EEE. 27)

「《目的—手段という図式》に沿つて考えるさい、われわれはできるだけこうした複雑な条件構造を度外視して、われわれ自身でつく

り出すことのできるような条件だけに注目する。現実のうちにある関係を大きく単純化して再現するような、関係のイメージやモデルに固執するのである。さまざまな状況下でそのつど存在する因果関係が完全に知られることはけつしてないのだから、手段であると思なされるある条件については多少とも蓋然的にこう言われるにすぎない。そうした条件は特定の状況のもとで、目ざされる作用結果を生み出すのに適している。」(Effe, 229)

このように教育という「事実」そのものは思考の操作によって「つくられた」ものであり、現実を単純化したものである。教育学が説明する法則はそうした「事実」にもとづいている。それは現実そのものを無傷な形ですくいとつたものではないのだ。(さらに言えば、教育目標もまた事実ではなく、思考の操作によって仮構されたものである。)⁷ 教育学の法則知が蓋然的・統計的な確実さしか持ち得ないとしてもそれは当然なのであり、それで十分なのだ。

いざれブレインカは、教育を意図的な行為だけに限定する。そしてそれは、教育学は役に立つ、有用な知見を教育の実践に対して提供するべきだとする立場を優先するためである。「目的—手段」という図式⁷にしたがう意図的な行為、つまり手段的・技術的な行為だけに教育を限定することは、その結果を人間が制御できるような要因だけにしほって考察の対象にすることであり、つまりは実践を導くことのできる知見を教育学は提供しなければならぬとい

う戦略的な決定にもとづいていると言える。そうしなければ教育学が扱うべき対象が際限なく拡散してしまい、法則を明らかにすることもおぼつかなくなる。法則性をとり出すためには少数の要因だけに限定して着目し、それらのあいだの因果関係を探っていくことが不可欠である。つまりは「目的—手段という図式」によって初めて、教育という複雑な事象は整理され、因果的な思考による解明の手が届くものになるのである。こうして教育という事象はおろか「目的—手段という図式」さえも思考上の操作による抽象にすぎない。それは教育という、無数の要因が錯綜する事態を単純化するものであつて、それゆえにそこから得られる法則知が蓋然性しか要求し得ないのも当然である。

7 ブレインカによれば、教育目標とは人格理想⁷ 心的な性向の構造のことだが、「この場合《人格》という言葉で何が言われているのか。それは現れたり、また消えたりするような現実の心的な体験や行動のあり方ではなく、ある人間の体験や行動の基礎にあると見なされるような、相対的に持続する心的な構えの構造である。知覚できる行動から推論される、特定の体験や行動のあり方を起こすそうした構えは《心的な性向》と呼ばれる。：それらは観察できる現象ではなく、手短かにいえば、心的なできごとを起こす仮説的な因果要因であり、理論的な構成物であつて、それは特定の体験や行動のあり方が似たような状況でくり返し現れるのが見られる場合に、われわれが案出するものである。」(Effe, 80) ようするに「人格というものは観察できる事態ではなく、人間のもとで観察される心的な現象を解釈できるようにするための理論的な構成物なのである。：全体としての人格と同じようにその部分や属性もまた理論的な構成物であつて、それら自体は観察されるものではなく、体験や行動という観察された事態から推測されたものである。人格理想や教育目標を言い表す《性向の概念》もまたすべてこれにふくまれる」(Effe, 81)のである。

ブレインカが教育の概念をつぎのように定義するのも、このような理由からである。

「教育という言葉が意味するのは、ひとが他の人間の性的な性向の構造を何らかの点で持続的に改善したり、あるいは価値があると判断されるその人間の構成部分を保持したり、悪いと見なされる性向が生じるのを妨げたりしようとするような行為である。」(EEE, 161, 18, cf. ME. 45, 53, AE. 12, EWG. 68, 99, GE. 70ff. u.a.)

教育のこうした概念はある意味で恣意的なものだが、教育の事実とは具体的なものとして目に見えるものではなく、錯綜し連関する事態の中から思考の操作によって抽象することしか存在し得ないのだから、ある程度の恣意性はやむを得ない。しかし他方でブレインカは、すでに示したように教育が手段として目ざす目的、すなわち、教育目標である心的な性向の構造(「パーソナリティ」)の成育が共同体の生活とその「生の秩序」に多くを依存することを正当にも主張している。教育を意図的な行為に限定することで、教育にとつて決定的な重要性をもつそうした要因が教育の圏外にこぼれ落ち、大きく視野から抜け落ちてしまうことにはならないのだろうか。

「われわれが教育と呼ぶ行為の総体が、パーソナリティが成育するための外的な条件のうちでもっとも重要なものだと見なすことは、あらゆる経験に矛盾する。重要なのは学習の過程だが、それは

ひろく自発的におこなわれる。それを開始させるのに教育の行為は一般にまったく、あるいはほとんど必要ない。少なくとも単純な社会では、そして早期の年齢段階では、子どもを取り巻く人間たちの行為から、どんな能力や知識があり、相互に期待されるかがわかることで、たいていは十分である。こう簡略に言うことができる。人間はかれが所属する社会集団からの影響によって形成される——その構成員たちが共同生活をする際の秩序によって、その文化が強調する内容によって、その社会集団を他のすべてから際立たせる価値づけや行為のあり方によって、形成されるのである。教育の行為は、こうした影響の全体集合のうちわずかな部分集合にすぎない。教育の行為が集団に特殊な行動の性向を学ぶのに(あるいは社会化に)どれほど貢献するかは、一般的に査定することはできない。せいぜい場合ごとに査定できるに過ぎないのである。」(EEE, 106)

なるほどブレインカは、「間接的な教育」(EEE, 286, ME, 53)あるいは「間接的な教育の行為」(EEE, 248)という言葉によって、教育がもつこのような側面にも言及し、その重要性をはつきりと指摘している。それは「望ましい姿として、理想や教育の目標として設定された心的な性向が生じるのをうながすと想定されるような変化、そうした変化を教育される者の環境内にもたらすよう試みる行為のことである。」(EEE, 286)教育される者の人格の成育は、かれ自身の学習をとおしておこなわれる。教育はそうした学習に外側か

ら影響をあたえることで、教育の目標である人格の理想を教育される者のうちに実現しようとする。だから直接の教え込みや注入よりも、間接に学習をうながし、刺激する環境を整えることがより有効になるのである。根底において人間を育むのは教育ではなく、共同体の生活でありその「生の秩序」であるというブレツインカの基本主張は、ここにその根拠をもっている。またブレツインカが「教育される者の環境のもつとも重要な要素には教育する者自身が含まれる。∴教育する者は自分自身を手段にすることができる。」(EEE. 248)と語る理由⁽¹⁾がある。

だがブレツインカが「間接的な教育」という言葉で表そうとするもの、またかれが言う《教育する者の存在そのもの》といったものは、そもそも「行為」と呼ぶことのできるようなものだろうか。そしてまた「目的―手段という図式」の網にひっかかるようなものだろうか。M・ブーバーの教育論を引証しながら、ブレツインカ自身が「教育される者にとっては、教育する者との計画されぬ交わりの経験のほうが、教育の意図に規定された、教育する者がおこなう行為よりも総じて影響が大き⁽²⁾」(ME. 229f.)と語るように、それはもはや「行為」ではない。行為によって環境を変えることはある程度は可能だろう。だが、ここでほんとうに問題なのは、かんぜんには意識化し対象化することのできない、その手前にある「生」であ

り《在ることそれ自体》なのである。教育する者は自分の存在を随意に制御できる手段となしうるだろうか。自分の存在そのものをかんぜんに行為の対象となしうるだろうか。それは教育する者の存在からじかに発する感化であり、教育する者と教育される者とが《ともに在ること》から生じる人間的な関与であり、交わりなのであって、行為と呼びうるものの域を大きく越え出る性質のものであるように思われる。

「教育される者の人格は教育によっては作られない。せいぜい教育によってはおのれから生じるものを補うことができるだけだ。人格の成育は、人間が置かれたそのつど特殊な環境との対決のなかで、かれの自発的な活動をとおして内側から生じる。自発的な学習、自発的な観察、思考、模倣、訓練の活動によって人間は認識や態度、姿勢や能力を持つようになる。こうした学習の過程は、自分と感情的に近い、関わりのある人間たちとの交わりのなかで行なわれる。何を学ぶかは、こうした関わりのある人間たちの行動に何を認めるか、かれらが何に従事するか、かれらが何を肯定的・否定的に評価するかに大きく左右される。かれらの実例は学習へのもつとも効果的な刺激になる。かれらは自分たちが教育するかどうか、いかに教育するかとはまったく独立に、すでにかれらが教育される者がならう手本としてただ存在し、振る舞うことによって作用する。」

(EEE. 288)

ブレティンカ自身がまったく正当にもこう語っているように、それはもはや「行為」という網ではすくいとれない性質のものである。なるほど（くり返し述べてきたように）教育を、意図をとまなう手段的・技術的な行為だけに限定することを即、誤りだと決めつけることはできない。教育という事実そのものは存在せず、思考のうえで抽象することでしか教育は可視化できないからだ。さらに、こうした行為への限定は実践に役立つ科学的な知見を手に入れるためには不可避の手続きだ、というブレティンカの戦略的な主張にも正当性を認めることができる。実践に有益に作用するために「目的—手段」という図式⁸を明らかにするには、せまく行為に限定して注目することが必要だからである。しかし他方で同時に、行為への限定によって切り落とされてしまう要因、ブレティンカ自身が「間接的な教育」と呼ぶ要因は、教育から除外してしまうにはその教育的な重要さがあまりにも大きいと言わざるを得ないだろう。

ここでわれわれは奇妙な事実⁹に気づく。すなわち、ブレティンカが狭く限定するのは「教育の概念」だけであって、かれはそれによって同時に「教育という事象そのもの」を切り詰めてしまうわけではないのだ。その意味で、教育の概念を狭く意図的な行為だけにかぎることに明らかな戦略的な意図が認められるが、しかし教育の概念と教育という事象とのあいだが大きく乖離してしまっているという事実には変わりがない。少なくとも、この点の不自然さにわれわ

れは不満を表明することができるだろう。

五、批判と総括

本稿ではブレティンカが提唱する教育学の概要をみてきた。その提案には（「教育の技術科学」という言葉があたえる先入観とは裏腹に）教育を適切にとらえる眼ざしをせばめ、曇らせるようなものは見出せなかったが、しかし教育の概念の不自然な狭さという点ではかれの教育学に不十分さを認め、一定の不満を表明することができるよう思われる。もちろん、即座にそれを完全な誤りとして責め立てることはできない。第一に、厳密で経験科学的な分析の対象とするには教育という事象そのものはあまりに複雑で錯綜したものである。教育の概念を狭く限定しなければ、教育という事象を可視的なものにし、それを因果分析的に解明してゆく努力自体がそもそも成り立ってゆかない。

しかしそのことによって同時に教育の経験科学は、教育という事象⁸の点を考えればブレティンカの教育学を「実証主義的」(positivistisch)なものとする断ずることがいかに一面的で適切さを欠いた理解であるかは明白だろう。ブレティンカは、厳密な科学性という要請に固執するあまり、教育という事象がもつ豊かさ、多様さに対して目をふさいでしまうという愚を犯してはいるからである。

9 こうしたブレティンカの教育概念の不自然さについては「教育学の人間の諸相—その多様性と統一性」(風間書房 平成九年) 489頁以下に詳細を論じている。

象の全体に比べれば僅かな部分の解明にしか貢献できないという負の面をも招くことになる。総じて教育学が限定的な成果しか挙げられないことは、なによりブレインカ自身が明確に意識している。(原因と結果をごく少数の因子としてかんぜんに明確に特定できるようなケースは、当然ながら現実の教育の場面ではきわめて稀である。)その意味ではやはり教育学の有効性・有用さは限られたものだろう。技術知としての確実さをたとえそれが持ちうるとしても、現実にはそうした厳密な知が獲得できる機会はさほど多くないからだ。この点で教育学に過大な期待をかけることはできない。いずれ、それは教育にかんする従来の知見を一举に塗り替え、それにとつて代わるような革新的な性質のものにはなり得ない。手間のかかる手続きによって確実で、科学的に確証された知見をようやく少しずつ増やして行くことができるだけである。その意味でブレインカは言う、「いわゆる《厳密に科学的な》教育学の知識は、一方でとりとめがなく、不確かで、原理的に不完全であり、他方でそれを実践に適用する可能性はひじょうに限られており、圧倒的に無益である。私にはこうした事態が変わるとは思われなご」(EPK 155) 29。

そしてブレインカによれば、厳密な科学性を標榜する教育学のこうした欠点を埋め合わせるものは既存の教育学と基本的に同質の「実践的教育学」である。それは最初から実践的な有用性を指向

する理論であり、認識の科学的な厳密さを多少は犠牲にしても、教育する者に実践的な知見を提供することを優先するからである。教育は日々おこなわれている。教育学の認識の蓄積が遅々として進まないとしても、教育はその遅い進展を待つてはられない。とすればこの実践的教育学は、たしかに基本的には経験科学的に確証された法則知にできるかぎり立脚するべきだが、たとえそうした厳密な認識が利用できない場合でも、実践的な有用性という要請にこたえるために「科学的には未だ十分に検証されていない、たんに推測されるだけの法則性や推定されるだけの作用連関にもとづくような提案や勧告をも不可避免的に提供せざるをえない」(ME. 257) のである。ブレインカは言う、「実践的教育学とは、いまある社会的・文化的な状況のなかで正しく教育的に行為するための準備として構築される理論のことである。この学は、そのために役立つ科学的な認識にできるだけ立脚するべきだが、無用の科学的な重荷のすべてからは自由でなければならなご」(EPK 183) と。ただし実践的教育学は、他方でそうした知見が厳密な科学性を主張し得ないこと、暫定的な有効性をもつにすぎないことを謙虚に認めなくてはならない。

教育の概念の狭さを完全な誤りとするのできない第二の理由は、根本において、そして本質的に教育という事象から曖昧さを拭い去ることはできないからである。明確な概念の網に完全にはすく

いされないこと、それはブレインカがつくった網の欠陥ではなく、教育という事象そのものの性質なのだ。ブレインカ自身の教育的な努力——教育という曖昧な事象を科学的な手続きというまな板のうえにのせて、それを科学的に腑分けし、厳密で明確な分析と検証の対象にしようとする努力がこうした不満をのこす結果になっているということ、そのことがいわば裏返しに教育の本質的な曖昧さをはっきりと証し立てていると言うことができるように思われる。だがこうした曖昧さが明らかになったのは、あくまでも、留保なしに教育という事象に明確さをもたらそうとしてブレインカが教育の経験科学を構想し提起したその結果なのである。教育という事象に厳密な科学性という基準を当てはめ、それを明確化しようとした結果なのである。(本質としての「曖昧さ」は、断固たる明確化の努力の果てにしか見えてこない。)したがってわれわれに残るこの不満は、必ずしもかれが主張する教育学自体の不備を示すものではない。境界の不明瞭さ、曖昧さは、境界をはっきりと線引きしようとする努力の果てにしか浮き彫りにならないのである。まさにこうした意味でブレインカによる教育学の基礎づけⅡ「教育学のメタ理論」という知的奮闘は、教育学の学問としての性格についてわれわれに再考をうながすのみならず、教育という事象の根本的な性格についても、いやそもそも教育とは何なのかについても、あらためてわれわれに多くのことを教えてくれるように思われる。