

戦後東大教育学理論の系譜と新・教育原理創出の可能性 II

－堀尾教育学における「科学性」の問題－

太 田 健 児*

The post-World War II genealogy of Education Theory in University of Tokyo and the
Creation of New Principles in Education II : Horio's Scientific Approach in his Theory
of Education

Kenji Ota

戦後東大教育学の代表的系譜に位置づく堀尾輝久の教育学理論は、人間形成理論、ナショナル・アイデンティティ論、ネーション論から成っている。特にその人間形成理論には二つの理論的支柱がある。一つはヴィゴツキー、ピアジェ、ワロン、その他フランスの所謂教育心理学を取り入れた「発達論」、もう一つは教育学の学問原理即ち教育学の「科学性」確保の問題、以上二つの理論的支柱である。今回は後者を取り上げるが、教育学の「科学性」の問題追及は、堀尾にとって、教育学分野が他の学問分野の「科学性」への依存でもなく、それらの二番煎じでもないことの「実証」であった。教育学分野固有の「科学性」や「存在意義」の実証のため、堀尾は理論・実践・イデオロギーの全てを収斂するものとして総合的な人間学を提唱しその構築を現在も目指している。

キーワード：戦後東大教育学、堀尾輝久、教育学と教育科学、デュルケーム

1) 課題設定

本稿は日本の戦後の教育学理論あるいは教育思想の学説整理及びフランスのそれとの比較を試みるものであるが、その基礎固めとして東大の教育学研究の展開を追跡している。特に勝田守一と堀尾輝久との教育学説に焦点を当て、堀尾から勝田に遡るかたちで作業を行っているが、すでに堀尾学説における人間形成理論、ナショナル・アイデンティティ論、ネーション論のいわば概要を示してきた¹⁾。

しかし、それらは概要に過ぎず、その詳細についての吟味・検討こそ重要である。そこで今回は、堀尾の人間形成理論における学問原理、本稿は暫定的にそれを「科学性」と呼んでおくが、その「科学性」を堀尾がどう定義して、他の学問分野と比肩する教育学固有の領域とその「科学性」を極めていったか、主著の一つ『人間形成と教育』（1991年）「第4章 人間の科学としての教育学」を中心にその理論体系を読み解いていく。

2021年10月7日受理

* 尚絅学院大学 総合人間科学系 人文部門 教授

なお、本稿には①教育、②「教育学」、③「教育の科学」という三区分別が出てくるが、この三区分別はデュルケームを発端としている。デュルケームにあっては、①は学校教育の現場を指し、②は従来の教育学説史を主に指し、③こそが教育学の科学性の研究であり教育学理論に値するものとされる。③と区別し対比する際に②は「ペダゴギー」(pédagogie)と称される。これが日本では敷衍されて、教育学固有の領域はなく、他分野の学問に依拠するものというレッテルが貼られてしまった経緯がある。これに反対して、勝田＝堀尾は①と②とを一体化し、学校教育の現場、それに密着した実践型教育理論の領域(技術知)とし、③を理論研究としながら、それらを弁証法的に止揚している点を予め注記しておきたい。

またこの著作において堀尾は勝田守一の言説を引用・検討しているが、勝田への批判点は全くなく、ほぼ同意しているとみなせるので、勝田の論であっても堀尾の論として扱っていく。そしてこの堀尾の著作からの引用に関して本稿は、直接引用と「再話」(扮役的直接法)を採用することとしている。

2)－(1) 教育学の固有理論とその科学性の確保問題

－教育科学とペダゴギー(教育学)－

堀尾は専門の教育学者固有の任務についての勝田の主張の次の部分を取り上げる。

「教育学者は、共同研究者としての教師と協力し、関連諸学と協力して、幼児から青年までの発達の見通しの中で、教育実践と実践の記録とに対して、教育的吟味と批評とを行いながら、実践の事実と記録とを集め、発達に関わる微細な事実をも見逃すことなく、そこでの教育的働きかけと子どもの変化(発達)の連関を問い続けるなかから、発達と教育に関わる法則を発見し、その条件を明らかにする」²⁾。

これは、デュルケームの『教育と社会学』で主張された「教育科学」と「ペダゴギー」との区別に対する勝田の見解である。この勝田のデュルケーム説への同意部分と反論部分とを紹介するかたちで、特に後者を強調して堀尾自身の教育学の「科学性」の定義となしている箇所である。

デュルケームにとっては、ペダゴギーは「技術としての教育」と「教育を(もの)として対象化する教育の科学」との「中間」に位置するものであり、それは「実践に関連する思想の体系」であり、行為を指導するものという意味で、「実践の理論」であるが「科学」ではないと考える³⁾。これはすでによく知られたデュルケームの言説である。

このデュルケームのペダゴギー論は、とりわけ教師の自主的教育研究も立派な「科学」であると考えた堀尾にとっても勝田にとっても受け入れがたい。堀尾は、勝田がデュルケームの「教育の科学」と区別された意味でのペダゴギーを、その科学としての性格の差異を含みながら、同時に「科学」であることの論証が、実践的にも大きな意味をもっていると考えている⁴⁾。

では勝田はどうデュルケーム説と戦ったのかを堀尾は辿る。

まず勝田が、ペダゴギーを「科学と技術の中間」に位置づけるデュルケームのペダゴギー論をアリストテレスの技術知と科学知との区別以来の、ヨーロッパの思惟の伝統に根ざすものとして理解を示している点が挙げられる。この点は京都学派の泰斗でもあった勝田ならではの余

裕である。

次は勝田のデュルケーム批判の箇所である。社会学（あるいは社会科学）的研究方法に基づいて、教育という現象の変化の法則性を認識する教育科学は、いわゆるペダゴギーと自ら区別することは間違っており、子どもを育て、発達させる技術としての出自をもち、再びそこへ帰っていく、そしてその過程で、認識を媒介にしていく、その認識的側面を教育学は含む。つまり、技術は科学を前提として、科学知を含むものである⁵⁾。

「社会科学的方法に基づくいわゆる教育科学は、むしろわれわれの志向する教育学の一部として、というよりも、教育学の課題の展開と共に、それと構造的に連関を保ちながら、自らを社会科学の一研究領域として貫徹する。しかしペダゴギーとしての教育学は、歴史的社会的現実の中で、子どもと青年の可能な限りの発達の意味を明らかにし、その意味を子どもの成長過程において実現するように指導する技術とその意識的反映としての知識の探求である」⁶⁾。

以上の箇所を引用した後に堀尾は、他の現象とは全く違ういわば学びという現象の空間的なものの独自の構造理解を勝田の言説から取り出していくが、真っ先に取り出されるのが、教育の技術が目的合理性に埋没しないという勝田の論点である。逆に他の技術の特徴は目的の定立には関与せず、すでに定立されている目的への適合性の方が重要となる。しかし「ペダゴギー」としての技術にとって、目的は、単に与えられているだけではなく、働きかけるものと、働きかけられながら学習するものとの相互の間でつねに探求される。これが基本的に他の技術と異なる点なのである⁷⁾。そして、働きかける人間が抱く目的は、働きかけられる人間と自分とをともに包む歴史的社会的の絶えず動的に発展する現実の動向に即して、探求されるものなのである⁸⁾。

また堀尾は勝田の教育技術と教育目的との内的連関に注目した教育学の定義を引用する。

「教育学はまさに技術知である。それは基本的に人間が人間を育てるという働きに即した技術的認識を中核とする。従って、教育学は、人間の成長、発達、社会的形成についての科学によって明らかにされた法則性の認識を含みながら、人間と人間との、相互のはたらかかけの中で、教育を受ける者に、習慣・能力・知識・理想が変様し形成される過程についての技術知として成立する」⁹⁾。

「こうして教育学は、前提された目的との適合性が問われる技術の体系としてではなく、その目的の探求そのものを、技術的探求と結びつけて行う価値的な実践科学として捉えられているのである。そして、このような価値的・実践的教育学の担い手は、誰よりも、日常的に、その教育の行為を担っている教師自身でなければならない」¹⁰⁾。

このように堀尾が引用した勝田の教育学の定義は、虚心坦懐にニュートラルに理解すれば、非の打ちどころのない完璧で普遍性を有する定義だといえよう。

また、勝田はシュリングを研究していた点もこのような学問の体系づくりに現れている可能性もある。つまりヘーゲルとある時点まで歩調が合っていたシュリングは、その自然論においても、弁証法という点では、カントよりもフィヒテよりもいわば立体的にアクターネットワー

動的な動きのある世界を動くままに捉えんとする哲学であった。それゆえ各主体（アクター）がそれぞれ一人称で語るモメントを組み込んだ全体を記述せんとする。そのような言説が勝田にはあり、それをまた堀尾が受容しているという可能性も予想されるのである。

それゆえ、学びという独自の構造空間の次のアクターとして、今度は教師が取り上げられる。勝田が論じる教師論が取り出されるのである。

教育研究は、目的探求を含めて、技術知の組織化を目指す限り、この教師の意図的な実践行為との結びつきを離れては本来成立しない。教育学研究は、この教師の実践を通して、子どもの内部を貫いていく人間の形成及び発達法則性を追求することなのである。その意味で、教師の実践は、教育学研究にとって、実験の意味を担うが、その実験とは、他の実験と違って、否定的な結果を意識的に目指して行うことを含む実験ではありえない。それは対象が人間の子どもだからである¹¹⁾。

そして勝田におけるこの「実験」という概念導入に堀尾は着目する。

堀尾自らが「実験」を許さないという俗説は、教師の創造的試みを押し潰し、教育実践を「実践」の上に惰性化する危険をもっており、かつまた、教師の研究的・創造的実践を否定するイデオロギーとして機能してくると主張する。この問題に対して勝田は、その実験についての考え方で、教育が価値創造的行為であるので、不断の創造的実験の実践が積み上げられ、そのような科学的認識が、実践の理論化を保障するというものである。こうして教育学は教師の価値的・実践的実践を軸としつつ、あらゆる人間の科学の発展に即して、これを人間形成という人間の行為の技術の中核として構造化する努力であるという。この点に堀尾も同調する¹²⁾。

このように教師というアクターにもスポットライトが当てられ、現実の立体的で動的なダイナミクスそのものである学びの空間構造を言語化する勝田を取り上げることで堀尾はデュルケームに反駁し、自らの教育学の「科学性」を確保するのである。つまり教育学における技術知は、人間形成にかかわる科学知と不可分であり、人間的成長の目的意識に関わる教育実践という契機を含みながら、人間形成のための技術知の体系化の上にこそ教育学は成り立つのである¹³⁾。

次に堀尾は、「理論のための理論」問題に着手する。

2)－(2) 教育学の構成要素としての実践的性格と理論との整合問題

－プラグマティズムとデュルケーム型理論研究主義－

堀尾は、没価値的、客観主義的研究の欺瞞性を告発する勝田の言説を取り出す¹⁴⁾。問題意識のないところに理論的研究はありえないのである。歴史的な状況の中で、時代が要求する問題の解決への理論的参加という熱情なしに、科学的研究が、その理論的エネルギーを保ち続け得るかは疑わしい。特に実践的な教育に関わる科学が、現実との関わりをもたない場合には、不毛なスコラになり下がるという勝田の言説を堀尾は追認する¹⁵⁾。

それではその問題意識とは何か。勝田の次の定式が取り出される。

教育の科学的研究は、人間性への信頼と人間をより人間とする精神に支えられているので、非人間的諸条件と社会的矛盾とに満ちている日本の社会では、特に、教育の科学的研究は、実践的課題に直接・間接に繋がったうえでの理論的有效性が期待されている¹⁶⁾。

前出「2）-（1）」の技術知の問題と同じであるが、教育の科学が技術学であることを不名誉としないかわりに、「純粋科学」であることを名誉とする必要もないという勝田の名言がここで引用されている¹⁷⁾。

しかしこれは実践への追従ではなく経験主義的科学論の肯定でもない。近代の科学と技術はそれら自身の論理をもっている。理論的研究は法則発見の相対的に固有な活動として独立する。したがって、その理論的成果が自分の価値的立場に不利な帰結を導いた場合、それに意識的、無意識的に目を背ける態度があってはならない。理論的態度は、既成の価値観に根差す固定観念からの自由を要求するのである。こうして理論的研究の任務と方法の固有性が勝田において強調される点に堀尾は着目し¹⁸⁾、この問題がプラグマティズム批判の中で展開されている箇所を堀尾は取り出してくるが、そのプラグマティズム把握には、京都学派の薫陶を受けている勝田にとっては容易かったであろう。そこで勝田は、プラグマティズムと、デュルケームの科学観を対比させる。堀尾は次のような勝田の言説を取り出すのである。

「プラグマティストの功績は、理論的研究と実践的要求との連続的な面を明らかにし、人間の理論的能力である知性（理性）のはたらきを経験的に明らかにしようとしたところにあった。しかし、プラグマティストの困難は、実践的問題意識と理論的研究との連続性の面だけを取り出して実践と理論との非連続性の事実、言い換えれば、理論の相対的に固有な領域を軽視した点にある。この点をデュルケームは批判しているのである」¹⁹⁾。

このように勝田はデュルケームのプラグマティズム批判の視点の正しさは承認しており、行動からの相対的独立なしに理論的活動は不可能であるとする。理論的に前進するためには、実践的活動から理論的活動に転換しなければならない。どんな実践的活動家でも、理論的活動に従事するためには、一定の時間が必要であり、理論領域のディシプリンには従わなくてはならないという勝田の言説にとりわけ堀尾は着目している²⁰⁾。

しかし勝田は、法則発見の視点においてデュルケームを評価し、問題解決の関心においてプラグマティズムを評価しつつ、他方デュルケームの没価値的方法と、プラグマティズムの没理論的思考とを同時に批判する点を堀尾は強調する。法則性の発見という理論的関心に支えられないで、科学的研究は成立しない。しかし、法則の発見に対する理論的関心は、同時に、問題の解決という理論的関心なのである。研究者が理論化の固有の任務を放棄した時に陥る実践追従の主義への批判と同時に、客観主義、没価値的研究方法に不可避免的な「隠されたイデオロギー性」の批判を通して、実践的・理論的研究の方法を確立するための、実践への情熱と醒めた学問意識が勝田には視られると堀尾は指摘する²¹⁾。

同趣旨から堀尾は勝田の主著『教育と教育学』の「教育の理論についての反省」を取り上げている点も見逃せない。この著作は現場の実践的研究者（民間教育研究運動に参加する教師）の批判に応じて、固有の意味での教育の研究が、その任務をどう果たすべきか、その教育学はどのような性格を持つものであるかを追求し、同時に、実践に結びついた研究の在り方について方向を与えたものとして歴史的な意味をもつという²²⁾。教育科学研究会（教科研）の委員長として「教育学は何もしていないという判決」を「確かに認めないわけにはいかない」という教育学の現実を見据え、しかも、この批判に答え得る理論的力量を高め、実践的課題に応えるために、教育研究者の先頭に立っていた勝田を堀尾は崇拜している²³⁾。実践が進むためには、

どうしても理論が必要なのであり、その理論とは、積み重ねられた経験を正しく評価し、整理し、さらに次の実践に方向を与える。そういう役目をもっている。その理論が貧困だということは、結局、経験を行き詰まらせ、その行き詰まりを突き破って新しい展望を開くことを不可能にする。しかしその「理論化」は決して経験や実践の、「ただそれとしての積み重ね」で可能になるのではなく、それを組織し、高め、一般化するものでなければならない²⁴⁾。

では実践（経験）の一般化としての理論化とは、さらに、どのようなものであり、それはどのようにして可能なのか。勝田は、哲学的教養を駆使しつつ、概念とは本来、具体的なもの（ヘーゲル）であり、それは一般的になればなるほど、その中には広く豊かな具体的な人生の真実が含まれるようであればならず、このような意味での理論化が必要であり、他方で教育現場にある「概念化」への反対の風潮に批判を加えつつも、現在、「理論」が実践者から信用を失っている点を勝田は反省する。同時に、理論を嫌悪するあまり理論の全てを排斥して実践偏重に陥ることも警戒している²⁵⁾。

このような勝田の言説に対して、堀尾は、その理論と実践との弁証法的関係を見極めつつ、「理論に基づく実践」に展望を開こうとする理論家としての勝田の使命感をみている²⁶⁾。

さらに堀尾はその理論化の方法について考察するが、戦後の教育研究の一つの動向に、社会科学の教育分析への適用という風潮だった点が念頭に置かれている。勝田はこれが、教育学が現実科学として観念論的思弁から脱皮するのに役立った点を評価しつつも、その理論化は教育の独自性、その固有の価値に即して行われるべきだとしている。教育の周辺から教育に迫っていくというやり方では、いつまでたっても教育の問題に行き着かず、あるいは、教育の問題に行き着いても問題を教育の営みを通して少しでも解決することにはならず、全て経済や政治の問題に帰着させてしまう傾向が出てきたとも指摘する。しかし他方、教育を社会現象から切り離して、その独自性を追求するだけでは足りず、教育の問題のなかに、むしろ社会のいろいろな矛盾や本質的な諸関係を掴み取る努力をすべきともいう²⁷⁾。

子どもの精神的・行動的成長を促す方法の理論化という教育科学の固有の任務の一つを果たすために、社会、政治、経済の研究から迫ってゆくというやり方ではなく、むしろ実践されている優れた教育のやり方そのものを通して、子どもと子どもを取り巻く社会の矛盾やその本質的なしくみとを捉えるべきとする勝田の言説を取り出しながら、堀尾は勝田の理論と実践との弁証法をそこに読み取っていく²⁸⁾。

勝田は、理論の一般性は可能性として、あるいは仮説的なものとして設定されるものであり、従って、そこには、実践の構造化としての理論は、逆に、その理論（仮説的一般性）に基づく実践によって検証されるという関係が含まれているという。教育実践そのものが、そういう仮説に基づく検証の性格を全てもっているという。理論的な一般化の操作は、そのような仮説をはっきりと意識して、実践によって変えることのできる要因を析出して、それを変えることによって、変化の一般的法則性を確かめてゆく。こうして、その「構造」の概念の中に、実践による変化のモメントを位置づけることによって、理論家の任務を、「実践による変化の一般的法則性」（仮説ないし可能性の法則）の定立にあるとして捉え、教育現象の理論的構造的解明と教育現実の実践的変革との内的連関づけを行う²⁹⁾。このような勝田の言説を堀尾は取り出しているのである。

以上のように理論と実践との弁証法が展開した勝田であるが、ヘーゲル左派、マルクスの系譜の弁証法の匂いを嗅ぎ取る者が出てきてもおかしくないであろう。だがここで理論のための

理論追及の方程式は完全に葬り去られ、実践の存立基盤が見事に確保されていることが見て取れよう。

前述の「2）－（1）」では堀尾教育学の科学性確保のいわば内部構造・メカニズムを探ってきたわけだが、各主体つまり各アクターにもスポットライトが当てられ、現実の立体的で動的なダイナミクスそのものの学びの空間構造を言語化する勝田に依拠しながら、教育学における技術知と人間形成にかかわる科学知との関係、教育実践の契機も含まれている人間形成のための技術知の体系化などが論じられたわけだが、やはりそこでも当該2）－（2）と同様にシェリング、ヘーゲル経由の弁証法の図式が透徹されていたことが改めて確認されよう。そしてこの点に堀尾も着目しているのである。

2）－（3）教育学における価値の問題

堀尾教育学が前出の「2）－（1）教教育学の固有理論とその科学性の確保問題」だけに限定した議論であったなら、また前出の「2－（2）教育学の構成要素としての実践的性格と理論との整合問題」あたりで止まっていたならば、実に綺麗な理論として、実践教育哲学という呼称で括られて平穩無事だったかもしれない。しかし当該章で扱う問題を抱えた上での教育学である点に堀尾教育学の真髓があり、同時に苦難の教育学になってしまったと言えよう。

堀尾は、現代の社会と文化が、子ども・青年の発達にどのような問題を投げかけているかを、一方で発達的人間関係や、子ども文化の変質を通して、他方で、子どもたちの内面への影響にまで立ち入って、検討することが必要であるとする点³⁰⁾にも着目する必要がある。

さらに、歴史に立ち返り、人類史的視野の中で、子ども・青年がどのような扱いを受け、どのようなものとみられていたか、その児童観と発達観の歴史的・比較文化史的吟味が必要であり、そのことを通して、今日の児童観・発達観の位相を見定め、未来へ向けての子ども把握をいっそう確かなものとしていく必要があるともいう³¹⁾。

加えて全ての子ども・青年の人間の発達を保障する観点から、家庭・地域・学校の果たすべき機能と役割を総点検し、教育内容・方法はもとより教育的施設・設備のあり方、学校制度や教育条件のあり方について考究し、教育制度や政策に対しても「発達と教育」の視座から、そのあり方に批判的検討を加えることが求められていると指摘する³²⁾。

こうして「子どもの発達と教育」の視座を基礎とする研究は、今日の教育学の中心的研究課題と領域をなすものであり、それは、教育の政策論、制度論に対しても、また教育法学や教育史学に対しても、その基本的視座において問題提起をなしうるものであるという³³⁾。

以上の堀尾の言説から、当然社会的現実のなかでの教育学的主張がなされ実践・行動する教育学へと変化していく必然性が読み取れる。

これは堀尾がいう教育学の独自の対象と方法意識からも読み取ることができる。

堀尾は、まず人間を、歴史的・社会的に規定された存在として、同時に発達し変化する存在として捉え、教育の機能を、個人の発達と歴史の持続の二つ糸の接点をなすものとして捉えている。発達する主体に、歴史をつくりつなぐ主体をみるその人間把握に教育学固有のパースペクティブがあるという³⁴⁾。

また堀尾は、人間形成の力は、制度や政策を含んで意図的働きかけにとどまらず、人間は歴史的に規定された社会的環境のなかで、意図的・無意図的な様々な刺激とその影響を受けて発

達・変化する存在と規定する。ここから堀尾は、教育学が形成と教育を区別し、無意図的形成に対して、目的意図的な働きかけを教育と呼ぶことが慣わしになっている点を取り上げ、意図的働きかけとしての教育は、学校教育として制度化されたものと、社会教育ないしは学校外教育としてゆるやかに組織されたものと、家庭教育としてその家庭の文化的個性と親の責任に委ねられたものに区別するのである³⁵⁾。

そして堀尾は、教育学が教育実践とその発達の意味をその考察の中心としながらも、そこでの人間把握はすでに一定の価値的方向性をもっていると宣言する。教育が目的を離れてありえないように、教育の人間把握も価値的・目的論的方向性を抜きにしてはあり得ない。このことを隠して、客観主義を装うことは二重の誤りであり、むしろ自覚的になることによって、その価値意識や方向性そのものを対象化する努力を含む主知的な学問意識こそが求められていると堀尾は断言する³⁶⁾。

さらに人間の能力は固定したものでは決してなく、系統発達の系からみても、個体発達の系からみてもそれは事実で、人間の能力は歴史的・社会的に規定されており、たとえ人間の能力一般が存在するとしても、それは決してそのままでは姿を現すことはない、という³⁷⁾。

堀尾は、教育の事象は個人の発達の問題であるが、同時にそれは社会のありようの問題であるとしながら、前出の「2」-「1」「2」-「2」での知見も踏まえて、教育学を再定義する。

教育学とは、人間の発達を軸に、人間への形成的諸力の総体を視野に収めつつ、教育実践に基づく人間の変化の事実を集約し、人間の形成的諸力と人格発達との関係の中に、教育実践の機能を位置づけて、人間発達の筋道と教育的働きかけの意味、発達を促す筋道と方法とを明らかにしようとする。そしてそのことを通して、人間と社会の在り方への問いに参加するものであると定義される³⁸⁾。

そして、教育学は、総合的人間学の要請にこたえて、人間を「発達と教育の相」の下に捉えるという固有の視点から今日の人間と社会の諸科学の知見を統合することを通してその任務を果たさなければならない。その上でさらに、教育学は一人一人の子ども・青年の可能性を発見し、それを発達・開花させる実践的方法の学として発展することが求められているとしている³⁹⁾。

以上から、堀尾教育学のイデオロギーが「教育学の相」のもとに、ある意味で優しく宣言されていることがはっきりと読み取ることができよう。

このように前出「2」-「1」「2」-「2」に加え、この「2」-「3」では教育の価値論の問題が扱われたが、それらを止揚する学際的で総合的な人間学、しかも「教育学の相」の下に「総合的人間学」の構築を堀尾はめざしており、次章でこれを考察していく。

3) 「回答として」の「総合的人間学」構想

何に対する「回答」なのか？ これはポストモダンの、ポスト構造主義以降の様々な現代思想の研究成果を取り入れた昨今の教育学研究傾向に対する回答である。教育学世界の丸山真男のような研究者という呼び名もある堀尾は「モダン」の研究者であって、昨今の時代要請に即応していないのではないか？、個々の理論的掘り下げがもっと必要なのではないか？、現代思想の最前線に対して堀尾はもっと言及すべきではないか？等、このような堀尾批判に対する回

答である。もちろん前出「2）」での見解が個々の回答でもあった。だが、さらに未来の学問状況も予測しながらの集大成が「総合的人間学」でもある。

そしてその性格は、これまでみてきたように実践的、批判的、総合的な性格をもち、教育研究者は教育者と協力し、諸分野の科学者と共同して、研究を組織しつつ、その固有の研究課題に取り組むことが求められている。そこでは、教育諸科学はもとより、心理学、社会学、文化人類学、医学等、人間の心と体の発達にかかわる諸科学研究者の緊密な協力が不可欠である。さらに歴史学や社会科学の知見が駆使されなければならない。その意味で、子ども・青年の発達と教育に関わる研究分野は、新しい学際的な研究分野になってくる⁴⁰⁾。

しかし、同時に、それらの諸学との協力が、「発達と教育の相」のもとでなされる限りにおいて、それは、教育学に他ならない。このことは逆にいえば、教育学は総合的な人間科学となるべきことを堀尾は示している。また堀尾は換言して、総合的人間の科学と呼び変えている。科学という言葉に、学問（Wissenschaft）と区別される分科科学（Fach）を想起し、あるいは自然科学的実験科学を想起するとすれば、人間の科学の用語は避けたほうがよい。しかし他方で、人間学という言葉の響きに、哲学的・思弁的人間学の残影をみるとすれば、その人は「人間の科学」の用語を用いればよいとする⁴¹⁾。

さて、今日、人文・社会諸科学は、それぞれ人間学（ないしは人間の科学）たらんことを指向しているにも関わらず、人間を総合的に捉えようとした哲学的人間学は、その思弁的抽象性の故に、人間のリアリティに迫りえていない、と堀尾は断罪する。

従来、学問分野の総合化は諸学の王者たる哲学の任務とされてきた、しかし神ならぬ哲学者たちはそれをなしえなかった。逆に諸科学がこの哲学的総合の課題を、各分野で引き受ける姿勢の中で、換言すれば、各学問分野が哲学的課題を引き受け、その学問と人間全体との関連を問い続けることの中で、すなわち、各分野が自らも「総合的な人間学」たらんとする努力を続けることによってしか「総合的な人間学」の建設は不可能である。その専門家は存在しないし、存在しえない。同時に他方で、人間の総合的把握の課題は、関連諸科学が、その固有の方法を通して、独自の課題を遂行することなしに成立しない。そして教育学も人間科学の一つとしてこの課題に参加すると堀尾は言う⁴²⁾。

これが堀尾の「回答」なのである。そこではもはや研究は匿名性のものであり、分業しながら、その成果を総合して最善の答えを出していくものである。もはや学問は個人業績の競合の場ではないのである。そして現に堀尾は総合人間科学学会の会長も務めている。

堀尾はここでも勝田の見解を踏襲している。勝田は、教育研究が、日本の歴史的な社会における特に個人の成長と発達とを、その国民的な社会の発展との相互の関係においてどのように捉えるかが究極的な課題であるとし、様々な歴史的・伝統的背景や国際関係の中で、個人の成長と発達との問題が問われているとしていた⁴³⁾。その上でこのような問題は教育学固有のものではなく、ある意味では教育研究の外側にある条件でもあった上で、この条件を教育研究の内側に、固有の問題関心の対象として取り込み引き受けることの重要性をもつと説いた。その上で、教育科学における歴史的研究が重要であり、歴史的研究を媒介にしながら、教育的価値の現代的な確立、そして教育学における問題関心そのものの批判も必要であり、これが哲学的研究を要請するという。従って教育哲学は、「哲学」の応用部門としてではなく、逆に「人間学」の形成に寄与しなければならない理論的努力として自己を確立しなければならないとされる。ここから勝田は「人間学としての教育学」構築の課題と共に、逆にまた、その「教育学」

に「人間学」の形成に寄与する課題を課していた点に堀尾は着目している。その上で、勝田の『現代教育科学入門』で提唱された教育実践を軸とする、教授学へと収斂する教育学理論、人間学としての教育学構想に着目する。そこでは前出の「2)-(1)」へのさらに高次の回答でもあるが、「教育の科学」と「教育学」との統一的把握が模索されており、教育科学は、より高い次元で、教育学そのものと一致することになるとの勝田の見解が取り出されている。堀尾はこれを、「教育の科学」と一応区別されて使用されてきた教育学の学的性格を、教育科学に含めさせ、教育科学そのものの質的転換を求めるものだと評価する。その上で、勝田のいう新しい「教育科学」は、社会科学的、歴史学的、心理学的視点を同時に含んでの、さらに教育目的の追求とその価値創造に関わる実践的視点を内に含んでの、総合的・実践的人間学として意識されていると堀尾はみなす⁴⁴⁾。

以上が、堀尾の「回答」なのである。

4) フランス教育史あるいはフランス社会学史からの「物言い」

堀尾の教育研究にはいくつかの補足は確かに必要である。

まず、フランス教育史からの補足である。

デュルケームの教育科学とペダゴギーとの区別の原典は、F. ビュイッソン (Ferdinand Buisson, 1841-1932) が監修した教育学事典へ執筆した論文である。今日の百科事典とは違い、百科全書の母国フランスのそれは、各項目に対する各要約文の集積などではなく、各項目についての論文の集積である。F. ビュイッソンが監修した教育百科事典は2版ある。初版は、4巻本各1200頁からなる『教育学及び初等教育辞典』であり、1882年～1886年にかけて各巻が刊行された。2版目は『新・教育学辞典』(1911年刊行)であり、デュルケームはこの第2版目の方に執筆したのである。これらの辞典は、第三共和制期のライシテ下、教育学分野に於ける金字塔とまでいわれ、当時の学問研究の最前線の研究論文が集積された知の宝庫であり、今日当時の教育事情を知るには必須のテキストとなっている⁴⁵⁾。

そこでのデュルケームの論文が、デュルケームの死後、『教育学と社会学』という著作の一篇として収録され刊行されたものである(1922年刊行)。

R. ユベール (René Hubert, 1885-1954) の指摘によれば、初版の教育の項目を担当執筆したのが、道徳学者であり教育学者でもあったH. マリオン (Henri Marion, 1846-1896) だった。しかし第二版執筆担当のデュルケームはこのマリオンの「教育」の定義が学校現場の教育を念頭においたものなのか、教育思想を語っているのか、教育学理論を語っているのかが判然とせず曖昧だとして批判していたという⁴⁶⁾。

それゆえデュルケームは第二版では、*Éducation* と *Pédagogie* との二つに分けている。問題になっている教育科学とペダゴギーとの問題は *Pédagogie* の箇所でも語られている。とにかくデュルケームは堀尾 (= 勝田) が指摘するように、科学として冷静に観察して結果を抽出するという厳然たる態度で臨んでいる。しかしそこに出てくるのは、ペダゴギー批判ではなく、モンテーニュ、ラブレール、ルソー、ペスタロッチなどの「教育思想」を語るだけでは科学にならないということを何よりも強調している。つまり、デュルケームの教育科学は「ありのままを中立的に記述」するだけ、過去の偉大な教育思想家たちの諸言説を繋ぐだけでは科学にはならず、そこでは「あるべき論」しかない、このような区別している。確かに「国家の教育権問題」

「教育システム論」「教育の分権化と集権化」「教育の多様性と共通性」「各社会システム間の断絶性」など優れて今日の社会的な考察に繋がる考察がなされている⁴⁷⁾。しかしデュルケームの予先は決して学校現場や教師の存在には向けられていない。

次にフランス社会学史領域からの補足である。

デュルケームの時代、社会学自身、自ら大成するために、社会学固有の学問原理、即ち科学性が求められており、その苦勞を背負っていたのが他ならぬデュルケームであった。『社会分業論』では他の諸科学の学問原理（＝科学性）には依拠できない旨が説かれている。

またフランスでは社会学自身が、第二次大戦後まで大学内では哲学に押されており、冬の時代も過ぎた時期もあるという⁴⁸⁾。

以上のことから、「デュルケーム＝社会学＝教育学」だから「教育社会学」であると短絡させるには、いくつもの条件を付けなければならないことが分かるであろう。

またP.デュボワ（Patrick Dubois）の研究によれば、ビュイッソンの教育学辞典編集には様々な学問的党派性、社会運動勢力などが絡んでおり、その人選・記述内容も左右されているという⁴⁹⁾。

それどころか、デュルケームのいう科学性が、前記2)－(1)で堀尾（＝勝田）が掲げる実証性をも重んじる教育学の科学的態度、前記3)で主張された理想の「人間学」と何の違和感もなく合致し、堀尾（＝勝田）の構想する総合人間学が、デュルケームのÉducation Pédagogieでの言説と置き換えても、親近性が大いにあると思われる。教育の価値問題（イデオロギー問題）、社会的事実としての「教師の存在」がデュルケームには欠落していたとはいえ、堀尾（＝勝田）とデュルケームとが背反するような関係にはないと考えられる。もちろんイデオロギーの問題、教師の存在が最も大事であることも踏まえる必要はあるにしてもである。

以上のようにフランス教育史あるいはフランス社会学史の立場からは、堀尾（＝勝田）の論はある程度補足する必要があるのである。ただし、これは堀尾（＝勝田）個人の責任ではなく、当時のフランス教育史やフランス社会学史の日本への導入のされ方自体に問題があったことはいうまでもない。

5) 結論

本稿は、堀尾の『人間形成と教育』における教育学の学問原理すなわち「科学性」の定式の洗い出し作業を行ってきた。2)－(1)でいわば「教育学の学問原理」の問題、2)－(2)では「理論と実践との止揚」の問題、2)－(3)では「価値（イデオロギー）志向と教育学との両立」の問題を考察してきたが、最終的には「教育の相」の下での総合的人間学構想に全てを収斂させ、そこで最善の教育学理論、教育実践、社会改革をも目指していくことが確認された。

勝田論の箇所では、京都学派の薫陶を受けシェリング研究者であった勝田の弁証法的な理論体系に堀尾自身も与していることも確認された。即ち、動きを動きとして捉え、アクターネットワーク的に各主体側から見たその動きをも組み込んでいく理論構築という特徴であり、それが学びという空間構造の中で子ども・青年と教師との相互作用、社会や制度、国家との相互作用が緻密に記述され、理論化されており、堀尾はこれを踏襲していたのであった。その意味でこの著作は、実は難解中の難解の書であり、高度な哲学体系をもち、社会学の最前線的な研究

要素まで予感させる“凄まじい著作”であることが分かる。忘れ去られた歴史的作品ではない。

但し、堀尾学説にはフランス教育史、フランス社会学史からの補足も必要であることも確認された。

戦前・戦中までの教育の歴史に対するアンチテーゼ、文科省による教科書検定や文教政策を「教育統制」、「国家による教育支配」という診断を下し、「闘争」という処方を下し実践したことを読み解けば実に重い意味を有する。まして先のデュルケームによる「教育科学>教育学>教育実践」の日本的文脈での「勝田・清水論争」を踏まえれば、堀尾の言説は重要なのである。換言すれば、そのような言説を迂闊に唱えること自体、自らの教育学研究や教育思想のポジションが危ぶまれ、批判を浴びかねない昨今の教育学研究の世界で、敢えてそう言い切ってしまうところに堀尾の胆力があるというべきであろうか。堀尾は現在も総合の人間学を構築中である。

注

- 1) 拙稿「戦後東大教育学理論の系譜と新・教育原理創出の可能性」『尚綱学院大学紀要第79号』2020年、45-55頁。
- 2) 堀尾輝久『人間形成と教育』岩波書店、1991年、24-25頁。
- 3) 同上書、105頁。
- 4) 同上書、97-110頁。
- 5) 同上書、106頁。
- 6) 同上書、106-107頁。
- 7) 同上書、107頁。
- 8) 同上書、107頁。
- 9) 同上書、107頁。
- 10) 同上書、108頁。
- 11) 同上書、108-109頁。
- 12) 同上書、108-109頁。
- 13) 同上書、109-110頁。
- 14) 同上書、101-105頁。
- 15) 同上書、102-103頁。
- 16) 同上書、103頁。
- 17) 同上書、103頁。
- 18) 同上書、103-104頁。
- 19) 同上書、104頁。
- 20) 同上書、104頁。
- 21) 同上書、105頁。
- 22) 同上書、97頁。
- 23) 同上書、97頁。
- 24) 同上書、97-98頁。
- 25) 同上書、98頁。
- 26) 同上書、98頁。
- 27) 同上書、98-99頁。
- 28) 同上書、99-100頁。
- 29) 同上書、100-101頁。
- 30) 同上書、25頁。
- 31) 同上書、25頁。
- 32) 同上書、26頁。

- 33) 同上書, 26 頁.
- 34) 同上書, 29 頁.
- 35) 同上書, 29 頁.
- 36) 同上書, 30 頁.
- 37) 同上書, 31 頁.
- 38) 同上書, 32 頁.
- 39) 同上書, 32 頁.
- 40) 同上書, 26-27 頁.
- 41) 同上書, 27 頁.
- 42) 同上書, 28 頁.
- 43) 同上書, 112-113 頁.
- 44) 同上書, 113 頁.
- 45) F.Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 4 volumes, 1878-1887.
F.Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 2 volumes, 1911.
- 46) R.Hubert, *Traité de la pédagogie*, 1941, pp.37-41.
- 47) E.Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, 1922, pp.41-90.
- 48) 萩野昌弘「1920-50 年代のフランス社会学－冬の時代」『社会学史研究第 23 号』日本社会学史学会, 2001 年, 17-24 頁.
- 49) Patrick Dubois, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson Aux fondations de l'école Républicaine (1878-1911)*, Peter Lang, pp.205-218.