

教育学のメタ理論体系

菅野 一徳

一、目的

教育とは何か、そしてそれは、どうあれば「よい」「正当」といえるか。教育学は今日、この問いに対する共通理解可能な「答え」を見失い、「規範欠如」の問題に行き当たっているとしばしば指摘されている（広田 2009:114）。

その一方で、わが国をはじめとりわけ多くの先進諸国では、この二〇三〇年、その「正当性」を巡る議論が十分尽されることなく、教育改革が矢継ぎ早に進められてきた。何をもちて教育の現状を「問題」とし、どのような改革であれば「正当」といえるのか。この指針なき教育改革は、これまで、教室レベルから行政・制度レベルに至るまで、さまざまな教育現場の混乱を惹き起こしてきたといわざるを得ない。今日の教育（学）研究の課題として、「新たな公教育のビジョンを探究する」（小玉 2008:419）必要性が強調される所以である。

このような問題状況を受けて、公教育の「本質」およびその「正当性」原理（両者を併せて「公教育の構想指針原理」と呼ぶ）を解明する研究が、近年その緒についており、その原理も、今日ではさしあたり解明・提示されるに至っている（菅野 2008、2011a、2011b）。その成果は、現在理論的・実践的検証の過程にあり（山口 2011 など）、この検証研究は今後も緻密に重ねられていく必要

があるが、本稿では、ひとまずこれらの研究において提示された「原理」を土台に、新たな研究テーマを展開することにした。すなわち、「公教育の構想指針原理」に基づいた、「実践理論」の体系化研究、換言すれば、「教育学のメタ理論体系」の体系化研究である。

以下、本稿のいう「教育学のメタ理論体系」とは何か、簡潔に論じておくことにしよう。

教育学における「規範欠如」の問題は、個々の教育学研究においては、教育構想や教育実践のために、そもそもどのような方向に研究を進めていけば「よい」のか、そしてまた、教育学が蓄積してきた多様な知見をいかに協同的に活用することができるかという、その「指針欠如」の問題に直結する。この問題は、改めて強調するまでもなく、教育学のアイデンティティを揺るがす大きな問題として、今日広く共有されているものである。日本および国際的な教育関連学会のここ十数年のシンポジウム課題等を振り返れば、そのことは一目瞭然であろう。

この「指針欠如」の問題は、さらに加えて、教育学諸領域のいわゆる「細分化」の問題にも起因する。ほんのわずか研究対象や領域が異なるだけで、互いの知見を活かし合うことが困難になってしまうという問題は、いうまでもなく、教育学に限らず学問の細分化の過程において避けられない問題である。しかしこと教育学に関していえば、この「細分化」の問題に「規範欠如」の問題が重なることで、今日教育学は、膨大かつ多様な教育学の研究蓄積を、いかに相補的・協同的、そして整合的に活かすことができるか、また活かし合っているか、その共有可能な理路を見失ってしまっているのである。少なくとも、その理路

は今日極めて不明確な状態にあるといつてよい。

しかしこのことは、逆にいえば、公教育の「本質」およびその「正当性」の共通理解可能な指針原理を解明することができれば、その指針に基づいて、膨大かつ多様化・細分化した教育学の知見を、相補的・協同的、そして整合的に体系化し活用していくことができるようになるということでもある。

そこで本稿の目的は、この体系化——これを本稿では「教育学のメタ理論体系」と呼ぶ——のための理路を明らかにすることにある。この研究は、すでに苦野(2011b, 2011c)によって着手されているものではあるが、いまだ断片的な状態にとどまっているのが現状である。そこで本稿では、この「メタ理論体系」の全体像、およびそこにおける基本原理群(以下でメタ理論I・II・IIIとして提示)を明らかにすることを目的とする。

二、教育学の三部門とその根本問題

教育学は伝統的に、ヘルバルト、シュライエルマツハー、ディルタイらによって、倫理学に基礎を置く「目的論」と、心理学に基礎を置く「技術論」の二部門に大きく区分されてきた。しかし今日では、この区分を発展させた、ブレツインカの言葉でいう「教育哲学」「教育科学」「実践的教育学」の三部門、より現代的な言葉でいえば、「目的・規範部門」「実証部門」「実践部門」の三部門に区分されることが、広く了解されているであろう。

「目的・規範部門」は、何のための教育か、それはどうあれば、そしてどう構想していけば「よい」といいうるかという、「目的・正当性・構想指針」の原理を探究する部門である。「実証部門」は、教育心理学や教育社会学、教育史等における、「実証研究」の部門

のことである。そして「実践部門」は、この「目的・規範部門」と「実証部門」の成果を土台に、すなわち、教育の「目的・正当性・構想指針」の原理に沿う形で、そして「実証研究」の成果と相互作用しながら、教室レベルから行政レベルに至るまで、個別具体的な、状況に応じた有効な教育実践のあり方を探究する部門である。

いうまでもなく、これら三部門は截然と区別されるものではなく、多くの研究者は、多かれ少なかれこれらの部門を横断しながら研究活動を行っている。たとえば「目的・規範部門」の研究も、実際の教育「実践」と相互作用しながらその「目的」「規範」それ自体の妥当性を検討し続ける必要があるし、「授業研究」等の実践的研究は、研究関心・目的に応じて、これら三部門のいずれに重きを置かか異なってくる。たとえば、「協同的な学び」が「うまくいっている」授業を研究し、その条件を明らかにすることに重きをおけば「実証部門」に属するであろうし、そこから「協同的な学び」を成功させる具体的な方法論を提示すれば「実践部門」に属するであろう。また、何をもって「うまくいっている」といえるのか、そしてそうした学びは、そもそも「よい」といえるのかという関心に重きを置けば、「目的・規範部門」に属することになる。

さて、筆者の考えでは、これら三部門のそれぞれに、明確な原理的視座、すなわち「メタ理論」が必要である。というのも、長い間教育学においては、異なった研究知見同士が、その「目的」においても「実証性」においても、また「実践」における「有効性」をめぐつても、激しい対立や齟齬を繰り返して続てきたからである。

まず「目的・規範部門」においては、ハウ(1997=2004)や宮寺(2000)らが夙に指摘しているように、何をもって教育の「目的・正当性・構想指針」の原理とするかを巡る、激しい対立が続いている。これは次節で述べるように、そもそもどのように「目的・正当性・構想指針」の原理を導出すればよいかという、その哲学的方法論それ自体に混乱が見られるからである(「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論と、これに基づく「目的・正当性・構想指針原理」不在の問題)。

この問題に対応して、「実証部門」に対しては、かつて特に教育哲学から次のような問題意識が寄せられていた。すなわち、「実証部門」の隆盛に伴って、そもそも教育は何のために必要か、どうあれば「よい」といえるかという、教育学の中心課題が忘れ去られてしまっているのではないか、と(上田1984、原1997など)。

しかし今日では、むしろ「実証部門」においてこそ、この問題は深刻に自覚され始めているように見える。特に教育社会学の領域においては、その社会学的分析が、そもそもどのような意味において教育構想に資するのか、あるいはどのような目的意識によって行われるのが「正当」といえるのか、明確でないことを問題視する動きが見られる(広田・宮寺2014など)。

さらに加えて、「実証部門」においては、この部門独自の問題もまた存在する。すなわち、とりわけ「質的研究」が行われることのできる教育学領域において、その「科学性」をどのように担保するかという問題である(「科学性担保」の問題)。これまで長らく、質的研究は量的研究に対して「科学性」において劣る、さらには「非科学的」であるとさえしばしばいわれてきたが、この問題を克服する理路を提示しない限り、「実証部門」における教育学の「妥

当性」「信頼性」を十分担保することは困難であろう。

そして「実践部門」においては、上述した「目的・規範部門」と「実証部門」における問題が、現実の教育に最も具体的かつ直接的な形で現れている。すなわち、そもそも何を目的とするか、そしてどのような実践方法が(科学的に)妥当・有効であるかを巡る、諸教育実践理論・方法論の対立である。例を挙げれば枚挙に暇がないが、習熟度別の是非を巡る論争や学校選択制を巡る論争等、教室レベルから行政レベルに至るまで、あらゆる実践理論・方法論は、その「目的」と「科学性(妥当性・有効性)」を巡って、常に激しい対立や齟齬を繰り返している。

しかしこの問題は、逆にいえば、先述したように(公)教育の「目的・正当性・構想指針原理」が説明されれば、そして各実践理論の「科学性担保の理路」が説明されれば、その指針と科学性に基づいて、膨大かつ多様化・細分化した教育学の知見を、対立ではなく、相補的・協同的、そして整合的に再構築・体系化していくことができるようになるということでもある。

以上から、本稿でその全体像を明らかにする「教育学のメタ理論体系」は、上述の三部門それぞれにおける根本問題を解消しうる、メタ理論の体系として提示される必要がある。すなわち、「目的・規範部門」における「目的・正当性・構想指針原理」導出のための方法論と、これに基づく「目的・正当性・構想指針原理」の解明(メタ理論Ⅰ)、「実証部門」における「科学性担保の理路」の解明(メタ理論Ⅱ)、そして「実践部門」における、「目的・正当性・構想指針原理」に基づいた、そして「実証部門」の成果との相互作用を通じた、「実践理論」の相補的・協同的・整合的体系化の理路解明(メタ理論Ⅲ)である。つまり「教育学のメタ理論

体系」とは、これら三部門それぞれにおけるメタ理論を解明し、またその上でこれらの相互連関を整合的に総合した体系なのである。

三、先行研究の批判的検討

教育学のメタ理論研究を、これまで最も体系的に推し進めたのはブレツインカである（そして管見の限り、彼以降この研究を総合的に展開した研究者はいないようである）。しかし筆者の考えでは、ブレツインカの研究は、次の二つの点において教育学のメタ理論として不十分である。

まずブレツインカは、教育学を教育科学として打ち立て直す初期の試みにおいて、教育目的は「多義的」で「曖昧」な言語でしか記述できないがゆえに、その内容については論じること自体を禁じ手にするという戦略を立てた（ブレツインカ 1980）。しかしその後、教育学全体を考えるならば、「目的・規範部門」のメタ理論もやはり必要だと論じ直すことになったが、それは課題として提起されるにとどまり、結局そのメタ理論——本稿がいうところの「メタ理論Ⅰ」——が解明されることはなかった（ブレツインカ 1978＝1990）。

第二に、「教育科学」、すなわち「実証部門」の「科学性・実証性」を担保するメタ理論の構築においても、ブレツインカは、これが彼の最も中心的な研究課題であったにもかかわらず、その理路を十分明確にすることがなかった。彼自身、自然科学と異なり、研究対象の一回起性と可変性が高い「社会科学の法則知は、経験的な一般化に限定されたままであるのか。それとも仮説演繹的な言明体系という厳密な意味での理論となるのかどうかは、目下の

ところまだはつきりしていない」（前掲書：170）といっており、社会科学としての教育学の「科学性」を担保する理路を解明することはできなかった。

要するにブレツインカは、「未分化な教育学から、分化された、教育科学、教育の哲学、実践的教育学へ」（前掲書：5）と教育学の三部門を明確化し、それぞれに固有のアプローチが求められるというその必要性を明らかにしたという意味において有意義な研究を残したが、そのアプローチそれ自体を十分に解明することはなかったのである。

そこで本稿では、以下メタ理論ⅠⅡⅢを解明し、ブレツインカが十分展開することのできなかった、「教育学のメタ理論体系」の見取り図を描いていくことにしたいと思う。

四、メタ理論Ⅰ——目的・規範部門

メタ理論Ⅰの課題は、①教育の「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論と、②これに基づく「目的・正当性・構想指針原理」の解明である。先述した通り、この課題についてはすでに苦野（2008、2011b、2011c）による解明・提示がなされており、現在理論的・実践的検証の過程にある。したがって以下では、これら先行研究を辿りながら、本稿の目的に沿う形で、これを「教育学のメタ理論体系」における「目的・規範部門」のメタ理論（メタ理論Ⅰ）として整備し直すことにしたい。

法論

（一）「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論

どのような教育を「正当」といいうるか。その規範原理を探究

してきた教育哲学は、これまでその範を、いわゆる現代政治哲学の諸理論に求めてきた。しかし現代政治哲学もまた、この問いをいかに解明するかの方法論をめぐって、今日大きな混乱・対立を抱え込んでいる。

苦野は、従来の現代政治哲学が依拠してきた方法論を便宜上以下の三つに類型化し、その原理的欠陥を明らかにすると共に、これら欠陥を克服しうる「メタ方法論」を構築・提示している（苦野 2011c、2014b）。以下その内容を簡潔に再論しよう。

① 道徳・義務論的アプローチ

現代政治哲学諸理論が依拠する第一の方法論は、ジョン・ロールズやロバート・ノージックらに代表される、「道徳・義務論的アプローチ」である。これは、どのような社会が最も「道徳的」であり、そのような社会において私たちにはどのような「義務」があるかを問うアプローチである。

しかしこの問いに答えることは、原理的に不可能である。たとえば、ロールズは生まれの差の平準化を道徳的であると捉えるが、ノージックからすればそれはむしろ不道徳的である。そしてこの両者の主張は、どちらが絶対に正しいかを証明することは決してできないものである。というのも、何をもって「道徳的」とするかは、原理的にいって「欲望・関心相関的」であるほかになく——「欲望・関心相関性」の原理については後に詳論する——それゆえ何らかの「道徳」原理を超越的に措定することは不可能であるからである。

② 状態・事実論的アプローチ

現代政治哲学の諸理論が依拠する第二のアプローチは、チャールズ・テイラーやマイケル・サンデルらに代表される、「状態・事実論的アプローチ」である。これは、われわれが「事実的」にいつてどのような「状態」に置かれているかを思考の始発点として定め、そこから社会構想理論を打ち立ていくアプローチである。しかしこのアプローチもまた、二つの点において原理的な問題を抱えている。一つは、何をもって「事実的状态」とするかは、決して一義的に決めることができないという問題である。「事実認識」もまた、原理的にいって「欲望・関心相関的」であるほかにいからである。

二つめの問題は、このアプローチが、いわゆる存在から当為を導出するという、ヴェーバー以来常識的な「禁じ手」となっているアプローチに、(おそらくは無自覚的に)なってしまうという点である。「である」(状態・事実)から「べき」(当為)を直接導出することが論理的に不可能であることは、改めていうまでもないことであろう。

③ プラグマティックなアプローチ

現代政治哲学の諸理論が依拠する第三のアプローチは、リチャード・ローティやマイケル・ウォルツァーらに代表される、「プラグマティックなアプローチ」である。これは、ある種先験的な「道徳・義務」を前提することも、あるいはなんらかの「状態・事実」を特権的に措定することもなく(二)、その都度その都度、「どうすればうまくいくか」を考えながら社会構想理論を打ち立ていくアプローチである。

このアプローチは、いかなる「道徳・義務」も「状態・事実」

も特権的に前提しないという点において、先の二つに比べれば形式的には妥当である。しかしこのアプローチもまた、残念ながら大きな問題に行き当たらざるを得ない。それは、この形式の内容、すなわち、その都度の「よい」をどのように判断していけばよいかという点について、具体的な考え方を欠いているからである。

その都度その都度の判断のためには、まさにその判断のための「正当性・指針」がどうしても必要になる。しかし「プラグマティックなアプローチ」は、この「正当性・指針」をいかに共通了解可能な形で明らかにするかという、その徹底的な探究方法を欠いてしまっているのである。

以上、現代政治哲学の従来の代表的アプローチには、それぞれ原理的欠陥があることを述べてきたが、実際には、上述の類型に完全には当てはまらないアプローチも、あるいはこれらを組み合わせたアプローチ等も存在する（たとえばアマルティア・センは、「道徳・義務論的アプローチ」と「プラグマティックなアプローチ」の融合である）。それゆえこの点については今後も検討を続け、場合によっては以上の類型を修正する必要もあるが、そうした例外的アプローチの指摘による苦野の研究に対する批判は、それが建設的たりうるためには、そのアプローチが以下に提示する「現象学Ⅱ欲望論的アプローチ」に対して原理的に優位であることを、論証することによってであることを明記しておくことにしたい。

④ 現象学Ⅱ欲望論的アプローチ

以下、上述の三つのアプローチの問題を克服しうる、「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論を再論することにした。

それを苦野は「現象学Ⅱ欲望論的アプローチ」と呼んでいる（竹田 2004a、苦野 2011c、2013、2014b など）。その理論的始発点は、絶対に正しい社会や教育の「目的・正当性」などあり得ない、というものであるが、これは現代思想においてはすでに常識的な考えである。

しかしここで重要なことは、だからといってこのことは、これまで多くの相対主義的政治哲学や教育哲学が陥ってきたように、一切の「目的・正当性」は相対化されなければならないと主張し続けるものではない、ということである。

確かに、絶対に正しい「目的・正当性」など存在しない。しかしだからといってわれわれは、あらゆる「目的・正当性」を、ただ相対化し続けなければならないというわけではない。なぜならわれわれには、社会や教育の何らかの「よさ」（正当性）の「確信」「信憑」が訪れうるからであり、もちろんそれは絶対客観的な「よさ」ではあり得ないが、しかしこの「確信」や「信憑」それ自体は、それが誤解であったりその後修正されたりすることがあったとしても、その時それが「私」に到来したということ自体を相対化することなどできないからである。

これはつまり、われわれは、一切を相対化するのではなく、そうした「確信」「信憑」が成立した根拠・条件を解明するという方向へと、問いを進めていくことができるようになるということである。そしてその過程で、絶対客観的な「目的・正当性」ではなく、共通了解可能な「目的・正当性」を見出すよう、問い合っていくことができるようになるということである。この理路をもつて、われわれは、社会や教育のあらゆる構想を常に相対化せざるを得なかった、特にこの数十年の間隆盛を極めてきた、相対主義

的政治哲学や教育哲学の問題を克服することができるようになる。そこで次の問いは、ではこの「確信」「信憑」はいかに成立するか、である。

最も根本的には、それはわれわれの「欲望・関心」に相關的に、となる(竹田2004a)。これは「欲望・関心相関性」の原理と呼ばれるが、この原理は、意味や価値の「確信」「信憑」のみならず、「知覚」の「確信」「信憑」においてさえ通底する認識の原理である(目の前の水のペットボトルもまた、喉が渴いた時は水の容器として、襲われそうになった時は武器として、火を消したい時は火消し水として等、欲望・関心相関的に知覚される)。

そしてここで重要なことは、この「欲望・関心相関性」の原理は、われわれの認識における、確かめ可能な最後の「底板」であるという点である(竹田2004a)。

喉の渴きを癒したいという欲望によってペットボトルを認識したとするなら、その「欲望」までが確かめうる最後の地点である。なぜ自分がそのような「欲望」を持ったかとさらに動因を探ろうとするならば、それはもはや仮説の域になる。それは緊張のためかもしれないし、内蔵が弱っているからかもしれないし、さらに例えば催眠術をかけられて、ペットボトルを見た瞬間喉が渴くようプログラムされているからかもしれない。いずれにせよ、「欲望」の動因それ自体の探究は、常に仮説であらざるを得ない。(ちなみに以上の記述から分かるように、ここでいう「欲望」は、剥き出しの我欲ではなく、「ほしい」一般のことをいう。)

以上からわれわれは、認識の検証(確かめ)可能な根本原理を、「欲望・関心相関性」の原理として定式化することができる。そして「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論も

また、この原理を土台に構築されることとなる。というのも、われわれに社会や教育の「よさ」の「確信」「信憑」が何らかの形で訪れたとするならば、それもまた、根本的にはわれわれの「欲望・関心」に相關的な確信であるほかないからである。

とするならば、われわれの問いは、さらに次のように展開できるようになる。すなわち、われわれが教育の「目的」や「正当性」に対して抱く「確信」「信憑」が「欲望・関心相関性」であるのだとするならば、この「欲望・関心」について、普遍的に了解されるような「欲望・関心」はありうるか。もしあったとするならば、そのような「欲望・関心」を十全に達成しうる、社会や教育の根本条件(目的・正当性・構想指針の原理)は何か。

以上が、「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論である(1)。

さて、このメタ方法論——現象学Ⅱ欲望論的アプローチ——は、先に挙げた三つのアプローチに対して、原理的に優位である。まず、先述したように、「道徳・義務論的アプローチ」や「状態・事実論的アプローチ」は、何をもって「道徳・義務」「状態・事実」とするかは「欲望・関心相関性」であるにもかかわらず、何らかの「道徳・義務」や「状態・事実」を超越項化してしまっていたところに問題があった。すなわちその致命的な欠陥は、なぜこれが「道徳的」であるとか「事実的状态」であるとかいいうるか、検証(確かめ)不可能性にあるのである。それぞれが確かめ不可能な前提に依拠して理論構成をしている以上、対立的理論のどちらが優位であるかを論証することは不可能である。

それに対して「現象学Ⅱ欲望論的アプローチ」は、常に検証(確かめ)可能性に開かれている。先述したように、われわれの認識

の底板は自らの「欲望・関心」までである。それゆえわれわれは、本当にわれわれがこのような社会や教育（の目的・正当性等）を「欲する」のかという問いを、各自が自らに問うことで確かめうるし、またこれだけが確かめうる最後の地点なのである。

「プラグマティックなアプローチ」は、その都度の「よい」をどのように判断すればよいか、その具体的な方策を示すことができないう問題を抱えていた。それに対して「欲望論的アプローチ」は、各自の確かめ可能な「欲望・関心」を問い合い、その共通理解可能な本質を見出すとともに、その上ですべての人のその欲望・関心を、いかに十全に達成しうるかと具体的に考えていく理路を提示する。この点が、「欲望論的アプローチ」の「プラグマティックなアプローチ」に対する原理的優位性である。

（二）「目的・正当性・構想指針原理」の解明

次に、上に提示されたメタ方法論（現象学Ⅱ欲望論的アプローチ）に基づいた、教育の「目的・正当性・構想指針原理」の解明について再論したい。

上述したメタ方法論（欲望論的アプローチ）は、換言すれば次のように定式化することができる。すなわち、「われわれはどのような生を欲するか、この人間的欲望の本質を洞察し、その上で、すべての人がこの欲望をできるだけ十全に達成できるように社会や教育の条件（目的・正当性・構想指針の原理等）を探究する」。

① 人間的欲望の本質は〈自由〉である

まず、われわれはどのような生を欲するか、という「人間的欲望の本質」探究から始めよう。欲望には様々な内容・形態があり、

その何を求めるかは人それぞれ異なっている。しかし人間的欲望は、それが欲望であるがゆえにこそ、次のような普遍的な本質を持つている。

すなわち、「人間的欲望の本質は〈自由〉である」。これはG・W・F・ヘーゲルによって考究されたテーゼだが^③、われわれはその原理性を、以下のように十分に確かめることができる。

ここでいう〈自由〉とは、やりたい放題のわがまま状態とか、一切の束縛がない状態とかいったことを意味しない。というのも、われわれは、まさにわれわれが「欲望」存在であるがゆえにこそ、「欲望」それ自体に常に規定された存在であるからである。このことを自覚せず、一切の束縛がないことこそが自由だとするのは、ヘーゲルのいえば自由の空虚な表象である（『法の哲学』§15）。

〈自由〉とは、「状態」ではなく「欲望の本質」なのである。われわれは、常に「欲望」それ自体に規定されている。したがって、それゆえにこそ、われわれはこの「欲望」の規定から、これを達成するなりなだめるなりして、何らかの形で〈自由〉になりたいと欲する。つまり、われわれが「欲望」存在であるというそのことと自体が、われわれが〈自由〉を欲しているということを本質的に意味しているのである。

確かに欲望の内容や形態は多様である。しかしその本質において、われわれは必ず〈自由〉を欲する。これが、「人間的欲望の本質は〈自由〉である」ということの謂である。簡明にいい換えるなら、われわれは必ず〈自由〉になりたい、すなわち、〈欲望それ自体に規定されていることを自覚しつつ〉、「できるだけ納得して、さらにできるなら満足して、生きたいように生きたい」と欲しているということである。このことを、われわれは自らに問うとい

う仕方では確かめることができるはずである。

さて、以上のように人間的欲望の本質が解明されれば、ではすべての人のこの欲望を、できるだけ十全に達成しうる条件は何かと問うことができるようになる。先述したように、これが「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論（現象学Ⅱ欲望論的アプローチ）である。

② 〈自由の相互承認〉の原理とその実質化

結論からいえば、それは最も根本的には、〈自由の相互承認〉の社会原理となる（竹田 2004b）。

ヘーゲルのいえば、人類はその歴史において、〈自由〉を欲するがゆえにこそこの互いの〈自由〉を主張し合い命の奪い合いを続けてきたが、そのことで結局、大多数の人びとは、自らの本質的欲望、すなわち〈自由〉への欲望を達成することができずにきた。それゆえ、もしこの悲惨な命の奪い合いをやめ、社会における共存を可能にし、そのことで各人が自らの〈自由〉をできるだけ十全に達成したいのだとするならば、次のことこそが最も根本的な条件であることに気づく必要がある。すなわち、社会を〈自由の相互承認〉の原理に基づいて構想すること。

互いが対等に〈自由〉な存在であるということ、まずはルールとして認め合うこと、その上で互いの〈自由〉への欲望を調整し合うこと、このことこそが、各人が自らの〈自由〉を十全に達成するための、最も根本的な社会的条件にはかならない。これが、人類一万年の戦争の歴史から見れば極めて最近のこと、すなわちわずか二百数十年前に、J・J・ルソーやヘーゲルらによって自覚的につかまれた原理である。

ではこの〈自由の相互承認〉の原理を、われわれはいかに実質化しうるだろうか。

まず重要なのは、いうまでもなく「法」の創設である。「法」によってわれわれは、各人が〈自由〉な存在であるということ、まずは理念的に保障する。

しかしそれだけでは十分ではない。われわれが現実的に〈自由〉になるためには、法による〈自由の相互承認〉の理念的な保障に加えて、〈自由〉を実質化するための具体的な〈教養Ⅱ力能〉を必要とするからである。この〈教養Ⅱ力能〉には、読み書き算を基礎とするいわゆる「学力」だけでなく、〈自由の相互承認〉の原理の十全な理解、いわばその感度も含まれる。公教育の本質は、ここに存する。すなわち公教育は、法と並んで、各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の原理を、〈教養Ⅱ力能〉の育成を通して十全に実質化するという本質を持ったものであり、またそうでなければならぬのである。

つまり諸個人の側からみれば、公教育とは、自らが〈自由〉になるための〈教養Ⅱ力能〉育成を保障してくれるものであり、他方社会の側からみれば、〈自由の相互承認〉の原理をより実質化する本質を持ったものなのである。

それゆえ公教育の本質を洞察する際、われわれは、それが諸個人にとって持つ本質的意味と、社会にとって持つ本質的意味の、双方を併せ持った言葉を紡ぐ必要がある。すなわち、「各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の〈教養Ⅱ力能〉を通じた実質化」、これが公教育の本質（目的）なのである。

以上が、苦野による公教育の「目的・正当性・構想指針原理」である。公教育は、各人の〈自由〉を実質化し、またそのことに

よって社会における〈自由の相互承認〉の原理をより実質化しようようなものとして構想されなければならない。そしてその場合にのみ、公教育は「正当性」を持ちうるのである。

では、この〈自由〉の実質化とは具体的に何を意味するのか、そして、いかなる場合に〈自由の相互承認〉がより実質化されたといえるか。さらに、それはより実践的にどうすれば可能になるか。これが続く問いであり、本稿で明らかにするメタ理論Ⅲの課題となる。

③ 〈一般福祉〉の原理

以上、教育の「目的・正当性・構想指針原理」は、「各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の〈教養Ⅱ力能〉を通じた実質化」と定式化できるが、しかし苦野は、ここにあってもう一つ、竹田(2004b)がヘーゲルから継承した〈一般福祉〉という概念を、公教育の正当性原理として措定する必要性を述べている(苦野 2011b:165-173)。

これは、上述した公教育の「目的・正当性・構想指針原理」を、その意味は全く同じままに、「社会政策」としての公教育の「正当性」の原理としていい換えた概念である。すなわち、教育を含む社会政策は、ある一部の人(子ども)の〈自由〉の実質化にだけ寄与し他の人(子ども)の〈自由〉を侵害するものであつてはならず、すべての人(子ども)の〈自由〉の実質化に寄与するものでなければならぬという「正当性」の原理である。

この概念を改めて置くことの意義は、とりわけ社会・教育政策を論じ合う時の共通基盤を作ることが可能になるという点にある。すなわち、この概念を得ることによって、われわれは、「この政策

はいかなる意味で〈一般福祉〉に適い、またこれを促進することができるのか」と問い合うことができるようになるのである(苦野 2011b:173)。

以上述べてきたことは、ある意味では「当たり前」のことである。しかしこの「当たり前」のことが十分自覚されてこなかったからこそ、「目的・正当性・構想指針原理」を巡る議論がこれまで混迷を極めてきたのだということもまた、ここで強調しておきたいと思う。現代政治哲学においては、「規範」導出のためのそもその方法論それ自体が混乱し、それゆえ提示された「規範」原理を巡っても、何十年もの間議論は混迷を極めてきたのである。

以上、メタ理論Ⅰの「目的・正当性・構想指針原理」導出のためのメタ方法論、およびこれに基づく「目的・正当性・構想指針原理」の解明について、苦野の論を追ってきた。そしてこれを、「教育学メタ理論体系」における、「目的・規範部門」のメタ理論——メタ理論Ⅰ——として位置づけ直した。

とすれば次の課題は、この「原理」に基づいて、これをいかに実質化していくことができるか、その状況に応じた諸「実践理論」を、相補的・協同的・整合的に体系化していくということになる(これが、メタ理論Ⅲの課題となる)。

五、メタ理論Ⅱ——実証部門

しかしその前に、教育学「実証部門」におけるメタ理論Ⅱを解明しよう。すなわち、教育学「実証部門」における、「科学性」担保のための理路解明である。

この課題に最も力を注いだのは、分析哲学やポパーの科学哲学を継承しながら研究を行ったブレインカであろうが、先述した

ように、その理路は十分解明されることがなかった。そして今なお、教育学においてこの課題に十分答えた研究は管見の限り見当たらない。さらにいえば、教育学だけでなく、人間・社会科学の「科学性」をどう担保するかをめぐっては、周知のように現在も極めて激しい論争が繰り返され続けている。

この課題を十全に解消する理路を、以下本稿では、池田（1980＝1986）が提唱した「構造主義科学論」を人間科学のメタ理論として西條（2005）が継承・発展させた、「構造構成主義」に見出すことを提案したい。

構造構成主義は、「様々な考え方が『信念対立』に陥ることなく諸学を基礎づける学的基盤（普遍学）」（西條2013）として体系化されたメタ理論だが、それがその名の通り「普遍学」たりうるかどうかについては、苦野（2009）によつて疑義が呈されており、西條との間に論争が続いている^四。しかし教育学を含む人間・社会科学の「科学性」担保の理路としては、以下述べる理由から、西條の理論は極めて説得的なものと考えられる。

西條は、論理実証主義、帰納主義、反証主義、パラダイム論、社会的構築主義、また伊勢田、野家、渡辺の科学論など、これまでの代表的な科学哲学理論を検討した上でその原理的欠陥を明らかにし、その問題を構造構成主義が克服しようと述べている。

西條によれば、「現代科学哲学の難問は、通約不可能性のテーゼを越えて、『外部実在』や『言説』といった特定の前提に依拠することなく、何でもありの相対主義に帰着せずに、現象から同一性（構造）の引き出し方を基礎づけ、共通了解可能性を担保した上で、科学性を基礎づけるにはどうすればよいか」（西條2013:97）という点にある。そして従来の科学論がこの難問を解明できな

ったのに対し、構造構成主義においてはこれを解明する理路が提示されているという。

さて、もし上に述べたような形で「科学性」を基礎づける理路がありうるとするなら、それはまさに、「帰納、反証、検証、類推といった推論形式や観察、インタビュー、実験、質問紙、統計といった多様な研究方法を用いる人間科学の営みを基礎づける」（前掲：97）、教育学「実証部門」の科学性を担保する理路といえるであろう。そこで、構造構成主義の科学論としての原理性については今後も検討の必要があることを明記しつつも（その検討・深化については、西條2008、2010などかなりの程度行われているが）、以下、教育学「実証部門」の「科学性」担保の理路を、構造構成主義に依拠して明らかにすることにしよう。

自然科学は多くの場合、いわゆる「外部実在」（客観）を前提して研究が行われている。しかし多くの近現代哲学者たちが明らかにしてきたように、万人に共通の「外部実在」の絶対性・客観性は可疑的であり、原理的には前提とすることができない。論理実証主義をはじめ多くの科学論は、しかしこの「外部実在」を「仮定」するところから理論を組み立てるため、まずこの時点で理論的欠陥を抱えることになる。研究者によつて現象の立ち現れ方それ自体が異なる場合の少なくない人間・社会科学にとって、この問題は特に致命的なものとなる。

そこで構造構成主義は、思考の始発点を、外部実在ではなく経験の総体としての「立ち現れ」——「現象」——におく。外部実在は可疑的だが、「何か立ち現れている」という「現象」それ自体は、疑い得ないからである。そしてこの「現象」を思考の始発の方法概念として、構造構成主義は、関心相関的存在論——言語論

—構造論をもって科学における「共通了解可能性」を基礎づける。

「関心相関性」は構造構成主義の中核原理だが、これは先述した竹田の「欲望・関心相関性」の原理から継承されたものである。われわれの認識は、原理的にいつて常に「欲望・関心相関的」である。

それゆえ「存在」とは、いうまでもなく「外部実在」のことでなく、「現象」の分節のことであり、関心相関的に立ち現れた何か——「広義の構造」と呼ばれる——ということになる（関心相関的存在論）。そしてこの「広義の構造」に「名」（シニフィアン）を付与するものが「コトバ」である。したがって「コトバ」とは、現象の関心相関的な分節に特定のシニフィアンが付与されたものである（関心相関的言語論）。さらにこの「コトバとコトバの関係形式」を、構造構成主義では「狭義の構造」と呼ぶ（関心相関的構造論）。

この関心相関的存在論—言語論—構造論をもって、構造構成主義はこれを「科学性」基礎づけのための認識論的基礎とする。先述した通り、「現象」は万人にとつての「同一性」を前提とするものではない。しかし現象の同一性を前提としなくとも、「現象からのコトバ（構造）の引き出し方の同型性」（西條 2013: 44）を明らかにすることによって、われわれは構造の共通了解可能性、すなわち「科学性」を基礎づけることが可能になるのである。

以上が理解されれば、われわれは、科学とは「現象を上手に説明（予測、制御）できる同一性（構造）を追求する営み」（前掲: 45）であると定式化することができるようになる。そしてこのことにより、われわれは、従来再現可能性が担保できないがゆえに科学性に欠けると指摘されてきた一回起性の事象についても、そ

の事象に関する「構造」を記述できれば、その「構造がコードする事象を作り出すことが原理的には不可能でなくなる」（前掲: 46）ため、再現可能性を保証しその「科学性」を担保することができるようになる。要するに構造構成主義——そしてその科学論の基礎をなす構造主義科学論——は、『外部世界の実在』を前提としなくとも、共通了解可能性を担保し、科学の営みが成立することを論証した」（前掲: 46）のである。

さて、以上が（人間）科学における「科学性」の原理的基礎づけについての議論だが、構造構成主義はさらに続けて、（人間）科学の方法の原理もまた明らかにしている。すなわち、「帰納、演繹、アブダクション、類推（アナロジー）」といった推論形式は、すべて現象を上手に説明（予測、制御）できる構造を追求するという目的に照らして有効であるかぎり科学的推論の方法として用いることは正当」（前掲: 47）とされるのである。

たとえば、研究対象の同一性が高いと考えられる場合には、帰納法が正当性を持ちうるというてよい。しかし一方で、人間科学が扱う一回起性の高い事象については、帰納法はあまり有効でない。そこで構造構成主義は、とりわけ人間科学に有効な方法として、「構造化に至る諸条件の開示」（前掲: 48）という方法を提起する。「すなわち、提起された構造は、どのような関心や目的を持つ研究者が、何を対象とし、どのような観点からどのようにデータを集め、どのような角度からどのように分析をした結果得られたものなのか、その条件を開示していくことによって、その構造（仮説・理論・結果・モデル）がどのような条件の下で得られた（構成された）ものなのか明示的に示すのである」（前掲: 48）。

以上から、教育社会学であれ、一回起性の事象を対象とする授

業研究であれ、われわれは、教育学「実証部門」の「科学性」担保の理路を獲得することができるようになる。そこで以上の議論を、教育学「実証部門」の「科学性」担保の理路、すなわち「メタ理論Ⅱ」として、次のように定式化しておくことにしよう。すなわち、教育学「実証部門」の「科学性」は、「関心相関的に立ち現れた教育現象を、共通理解可能な仕方でも説明（予測・制御）できるよう——（質的研究の際には特に）へ構造化に至る諸条件の開示）の方法を自覚的に取りつつ——構造化することによって担保される。教育学「実証部門」が対象とする教育現象は、それ自体各研究者の目的・関心に相関的に立ち現れた対象である。それゆえ各研究者は、それがどのような関心において立ち現れた現象であるかを明記し、そしてその上で、これを上手に説明する構造を、その（構造化に至る諸条件の開示）を通して構造化していく必要があるのである。このことよって、教育学「実証部門」の「科学性」は担保されることになる。

六、メタ理論Ⅲ——実践部門

最後に、実践部門におけるメタ理論Ⅲの理路を解明しよう。

まず、目的・規範部門のメタ理論Ⅰに基づいて、われわれは、教育方法、学校空間のあり方、教育行政のあり方等、あらゆる教育実践理論を、公教育の枠組みにおいては、各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉、そして〈一般福祉〉を實質化するための、状況に応じた一理論として構築・体系化していくことができるようになる。

教育も含め、絶対的に正しい「方法」などはない。それは常に、目的と状況に応じてその妥当性・有効性はかられるものである

（西條 2005）。これを苦野（2011c）は「目的・状況相関的方法選択」と呼んでいるが、あらゆる教育の妥当・有効な方法は、ある「目的」を達成するために、その時々々の「状況」に応じて選択・構築されるべきものである。

そしてここである「目的」の、その最も根本的なものこそ、公教育の枠組みにおいては、各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の實質化、そして〈一般福祉〉にはかならない。このいわばメタ目的を達成するために、個々の教育実践においては、その都度の個別目的・目標が立てられる。そしてあらゆる教育実践理論は、このメタ目的およびここから演繹される個別的目的・目標を達成するための、状況に応じた一理論として構築されるのである。

その際、実践部門における研究は、メタ理論Ⅱによつて「科学性」を担保された実証部門の成果を応用しながら、またこれら成果と相互作用しながら、進められることになる。たとえば、〈構造化に至る諸条件の開示〉を通して科学性を担保された「協同的な学び」の成功や失敗の条件の解明を応用し、どのように、またどのような環境作り等をすれば「協同的な学び」を成功させられるかといった、「実践理論」を構築していくことができるようになる。

こうして、その目的の妥当性や方法の有効性等をめぐってしばしば対立してきたあらゆる教育諸実践理論を、対立的なものではなく、相補的・協同的・整合的に整備・体系化する理路、また教育学における実践的研究のメタ方法が明らかとなる。以下に定式化しておこう。すなわち、教育学「実践部門」は、「各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉、また〈一般福祉〉というメタ目的を達成するために、実証部門の諸成果と相互作用しつつ、

それぞれの状況に応じた一理論として構築・体系化される」。

これをより具体的にいうなら、教育学「実践部門」の最重要課題は次の四点ということになる(五)。

- ① 現代において「自由」に生きるための「教養力」は何か。
- ② この「教養力」はいかに育めるか。
- ③ 「自由の相互承認」の感度はどうすれば育めるか。
- ④ 教育行政において「一般福祉」はいかに実現しうるか。

七、今後の課題

以上、教育学三部門それぞれのメタ理論を明らかにし、「教育学のメタ理論体系」の全体像(見取り図)を描き出した(図1)。この見取り図に基づいて、今後それぞれの部門のさまざまな理論を、相補的・協同的・整合的に具体的に体系化していくことができるであろう。今後の課題としたい。

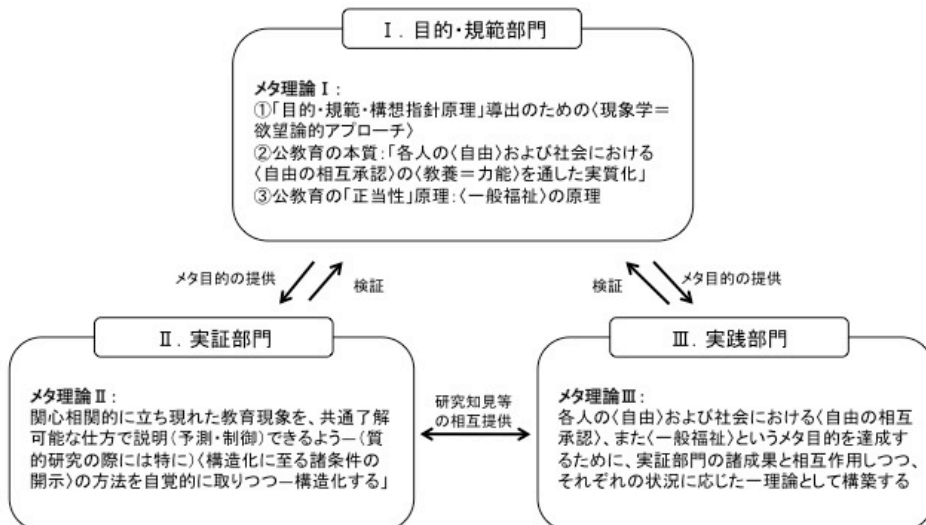


図1: 教育学のメタ理論体系全体図

脚注

(一) 詳細は割愛するが、苫野(2011c)によると、ロールズもノージックも、あるいはテイラーもサンデルも、一見したところ、何らかの「道徳・義務」や「状態・事実」を先験的に措定しているわけではないような記述の仕方をしているが、その理論構成においては、無自覚に、あるいは巧みな仕方でも、先験的な「道徳・義務」や「状態・事実」が前提されている。

(二) この「欲望論的アプローチ」に対しては、苫野によれば次の三つの疑義が寄せられる可能性がある(苫野2011c:79-82)。まず、誰もが普遍的に納得しうる欲望・関心などありうるかという疑問。これについては、さしあたりここでは「ありうる」と答えておいて、具体的には次節で論じることにした。

二つめの疑義は、誰もが普遍的に納得しうる欲望・関心などという欲望・関心の「本質」論は、「真理主義」ではないかというものである。しかしここでいう「本質」は、絶対的な真理という意味ではまったくない。それは確かめ可能な共通了解可能性のことであり、そして何より重要なことは、繰り返し返すが、この「欲望」の次元のみが、「確かめ可能性」に開かれた最終地点なのである。逆にいえば、これ以外を議論の出発点としたアプローチは、この確かめ可能性に開かれていないという意味において——検証不可能な前提を置いているという意味において——メタ方法論としては無効である(この観点からすれば、「道徳・義務論」は何らかの「道徳・義務」を「欲望」とは別の次元において先験的に措定してしまっており、「状態・事実論」は、「欲望」の動因を何らかの「事実的状态」として措定してしまっているといえる)。

最後に、欲望論は利己主義ではないかという疑義もありうるが、先述したように、ここでいう「欲望」は、剥き出しの我欲ではなく「ししたい」一般のことである。そしてわれわ

れの欲望は、単なる利己的な我欲にとどまるだけでなく、他者との相互理解やよりよい関係への欲望という形態をとることもある。それゆえ、欲望論を利己主義とする批判は当たらない。

(三) 正確にいうと、アレクサンデル・ユジエーヴ(『ヘーゲル読解入門』)によって解釈されたヘーゲル欲望論の最重要テーゼである。

(四) 苫野による構造構成主義批判の要諦は大きく二点ある。一つは、現象学を応用発展させ諸学を基礎付けたとする構造構成主義だが、しかしその理論構成において、現象学にとって最も要となる「本質学」(意味の本質を問う学)の観点が完全に捨象されてしまっているという点である。現象学が明らかにした最も重要なことの一つは、事実学(科学)は本質学に基礎付けられなければならないその存立基盤を失ってしまうこととであった。この観点を欠いているにもかかわらず、構造構成主義が現象学よりすぐれた「普遍学」であると自ら名乗るのは、苫野の考えでは不適切である。

二点目は、構造構成主義の最も重要な中核概念である「現象」をめぐる問題である。構造構成主義は、現象学が「超越論的主観性」と呼ぶところのものを「現象」といい換えある種ニュートラル化(脱主観化)する。「現象」という概念は、主観性をできるだけ排除したい「科学(事実学)」にとつては使い勝手のいい概念であるが、しかし苫野の考えでは、「現象」はあくまでも「超越論的主観性」における「現象」であつて、この主観性を捨象することはきわめて恣意的である。西條は、「私」もまた「現象」に還元されると主張しているが、これはフッサールのいう「私」の二重性を顧みない主張である。現象学においては、自然的態度において客観的に観察される「私」は確かに「現象」へと還元されるが、この「現象」の

存立根拠はあくまでも超越論的主観性にある。「現象」は、あくまでも超越論的主観性における「現象」（確信・信憑）なのである。したがって、この主観性を捨象した「現象」概念は、恣意的であるだけでなく「普遍学」の中核概念としての原理性を欠いている。

以上二点をめぐって、西條と苦野の間に私的な論争が続いているが、いまだ決着を見ていないのが現状である。

(五) 苦野 (2014a) は、この課題に答える一つの嚆矢である。

引用・参考文献

- 池田清彦 1990 『構造主義科学論の冒険』毎日新聞社（池田清彦 1998 『構造主義科学論の冒険』講談社）。
- 小玉重夫 2009 「教育改革における遂行性と遂行中断性」、『教育学研究』第76巻第4号。
- 西條剛央 2005 『構造構成主義とは何か』北大路書房。
- 西條剛央 2008 『ライブ講義・質的研究とは何か SQRMAデータベース編』新曜社。
- 西條剛央 2010 『科学的存在』とはどういうことなのかといった難問をどのように考えればよいのか？——難問を見極める構造構成主義の10の視点』、*International nursing review*, 33(29)。
- 西條剛央 2013 「構造構成主義による人間科学の基礎づけ：科学哲学の難問解明を通して」、『科学基礎論研究』第40巻第2号。
- シュライエルマッハー 1999 長井和雄・西村皓訳『教育学講義』（西洋の教育思想 10）玉川大学出版部。
- 竹田青嗣 2004a 『現象学は〈思考の原理〉である』ちくま新書。

竹田青嗣 2004b 『人間的自由の条件——ヘーゲルとポストモダン思想』講談社。

デイルタイ 1987 西村皓監訳、増淵幸男、舟山俊明、北川明訳『教育学論集』以文社。

苦野一徳 2008 『どのような教育が『よい』教育か——ヘーゲル哲学の教育学メタ方法論への援用』『RATIO』第5号、講談社。

苦野一徳 2009 『現象学によるデュイー経験哲学のアポリアの克服』『構造構成主義研究』第3号、北大路書房。

苦野一徳 2011a 「公教育の『正当性』原理の解明——ヘーゲル哲学の教育・社会構想のためのメタ方法論への援用』『教育学研究』第103号。

苦野一徳 2011b 「教育・社会構想のためのメタ方法論の深化——公教育の『正当性』原理再論』『構造構成主義研究』第5号、北大路書房。

苦野一徳 2011c 『どのような教育が『よい』教育か』講談社。

苦野一徳 2013 「社会構想のための現象学的アプローチ」岩佐茂・金泰明編『21世紀の思想的課題——転換期の価値意識』国際書院。

苦野一徳 2014a 『教育の力』講談社。

苦野一徳 2014b 『自由はいかに可能か——社会構想のための哲学』NHKブックス。

Howe, Kenneth R. 1997 *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*, Teachers College Press. (ケネス・ハウ 2004 大桃敏行・中村雅子・後藤武俊訳『教育の平等と正義』東信堂。)

広田照幸 2009 『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店。

広田照幸・宮寺晃夫編 2014 『教育システムと社会』世織書房。

ブレインカ 1980 小笠原道雄、林忠幸、高橋洗治、田代尚弘訳

- 『教育科学の基礎概念——分析・批判・提案』黎明書房。
ブレインカ 1990 小笠原道雄監訳『教育学から教育科学へ——
教育のメタ理論』玉川大学出版部。(Wolfgang Brezinka,
1978. *Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die
Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der
Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt
Verlag München Basel.)
- ヘルバルト 1966 三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書出版。
宮寺晃夫 2000『リベラリズムの教育哲学——多様性と選択』勁草
書房。
- 山口裕也 2011「公教育の『正当性』原理に基づく実践理論の展開
——地方自治体教育行政における実践理論の基本型とし
ての〈支援〉」『構造構成主義研究』第5号、北大路書房。