

教育学は総合性の学問か、それとも、 固有性・独自性の学問か

—同時成立相互可能性をもつ教育学の地平をめぐって—

宮盛 邦友

はじめに

教育学は、何をもって成立するのだろうか。子どもや青年＝若者、教師、授業や学校などの教育に関わる主題を分析すれば、教育学なのだろうか。あるいは、哲学や歴史学、心理学や社会学、法学や政策科学などの人文科学・社会科学・自然科学の方法でもって教育を研究すれば、教育学になるのだろうか。「新しい問題の成立は、それにふさわしい方法の確立を要請する。新しい方法への関心は、新しい研究者の世代の登場を促し、それによって担われる」¹⁾ という指摘に従えば、いまさら戦後教育学を登場させるまでもあるまい、ということになる。しかし、「近代教育学はその成立期にあって、それ自体で独自の対象と方法をもつ学問として生まれたわけではなかった。たとえば、ヘルバルトの教育学大系において、教育目的は倫理学に、方法は心理学にそれぞれ配属されていたし、デューイもまた教育学を心理学と社会学とから構成される学問として構想していた」ことからすれば、教育学が何をもって成立するのかという問題は、戦後教育学に帰するわけではないのであり、むしろ、戦後教育学が、「教育という事象が、諸個人の心理的発達と社会の再生産機能とが交差するところに成立するものだ」とすれば、そうした複合的な対象それ自体に直接アプローチする

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

ような方法論が探求されてもいいのではないだろうか²⁾ という指摘をどこまで追究してきたのかをこそ問題にすべきである、ということになる。

戦後教育学³⁾とは、勝田守一によって「人間の科学としての教育学」として提起され、堀尾輝久によって「総合的人間学としての教育学」として構想された、その成立を自覚的に追究してきた教育学を指していると思われる。総合的人間学としての教育学とは、第一に、「人間の発達を軸に、人間への形成的諸力の総体を視野におさめつつ、教育実践にもと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の関係のなかに、教育実践の機能を位置づけて、人間発達のすじ道と教育的働きかけの意味、発達をうながす道すじと方法を明らかにしようとする〔中略〕ことを通して、人間と社会のあり方への問に参加する」という人間諸科学の総合性の視点、第二に、「人間を『発達と教育の相』のもとにとら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」という教育的価値の固有性・独自性の視点、第三に、「ひとりひとりの子ども・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」という人間学の展開としての学校論の視点、によって構成されている。⁴⁾

この堀尾の教育学における第一と第二の視点と関わって、発達という概念については、「当時の歴史的状況の中で、教育の現実に対する一定の説明力や批判力を持っていた」ものの、「その枠組みは望ましい規範を定立するものであって、現実の教育の複雑さを実証的に分析するツールではなかった⁵⁾」という評価がなされてる。このような評価からすれば、脳科学による発達障害のある子どもの分析や社会学による若者研究の方が、総合的人間学としての教育学のそれよりも信用に足るのは当然と言える。しかし、総合的人間学としての教育学のある部分だけを取り出して批判し、人間諸科学の方が現実を読み解く上でより有効であるかのように把握して、結果として教育学を創ろうとした努力を低く評価してしまうことには違和感がある。なぜならば、総合性と固有性・独自性をめぐる教育学の特質に関する問題は、1950年代に教育学における実践という対象と科学という

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

方法をめぐっての論争である「教育科学論争」⁶⁾を除いて、ほとんど掘り下げられてこなかったからである。

また、第三の視点と関わって、総合的人間学としての教育学は、実践的方法の学として展開する必要があるが、これは、堀尾によって、「人格形成学校としての教育学」⁷⁾としてすでに提起されている。そうすると、問題は、総合的人間学と人格形成学校の関係である。これについても、勝田によって、「人間学と学校論で教育学が成立する」というような枠組みとして示されている。⁸⁾ そうすると、「人間学としての教育学」と「学校論としての教育学」は、どのような特質でもって切り結ばれるのだろうか。このことをこそ問う必要があるのである。

このような問題意識にたって、本論文では、教育学が成立する地平をめぐって、教育学の特質を解明することを試みてみたい。

1. 教育法学における事実学としての教育学

1960年代から1970年代にかけて、公教育制度が国家によって大きく改革されようとした。それに関してどのように対応するのか、という社会科学的研究を通しての学問形成の中で、教育学の特質を解明した分野に、「教育法学」がある。

教育法学とは、兼子仁（行政法学）によれば、「教育制度に特有な法論理の体系」⁹⁾である教育法を専門に研究する学問である。（ただし、永井憲一（憲法学）は、「初めて日本国憲法が国民の権利として、その二六条に保障した『教育を受ける権利』を中心とする教育基本権（教育人権）を現実に保障するための法律（広義の）を研究対象とする社会科学」¹⁰⁾と定義しており、教育法学は、研究方法論に基づいたいくつかの学派が存在している。）

教育法学は、法学的側面から見ると、「教育制度に特有な教育法の法論理を究明・評価していく法律学・解釈法学」である教育法解釈学と、「現

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

実の教育法現象を広く実証・法則分析していく」教育法社会学から成り立っている。具体的には、教育法解釈学は、日本国憲法、教育基本法、子どもの権利条約、学校教育法、社会教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律などの教育に関する法律の逐条解説などを、教育法社会学は、学校・教育委員会の経営・政策などの教育に関する政治の動態的分析などを、それぞれ主たる任務としている。それに対して、教育学的側面から見ると、教育法解釈学には、『教育条理論』において教育学と交流し、教育法社会学には、「教育学との入り会い共同研究によって切り拓かれる」¹¹⁾、として任務を担っている。教育学は、教育条理を深める原理的教育学と、入り会い共同研究に取り組む制度史的教育学に分かれるとなっているが、前者は教育学・教育原理論（教育思想を含む）に、後者は教育行政学・教育計画論（教育史・社会教育学も含む）に相当する。つまり、教育法学は、教育学と法学の学際性を重視しており、その中で、教育学と法学の役割を明確にしている。ここに教育法学の特質があるのである。

このような教育法学において、教育学の特質を解明する課題からすれば、教育法解釈学と教育学における教育条理についての関係の検討をすすめることが妥当だと思われる。（これと同様の見方をすれば、教育行政学の特質を解明するためには、教育法社会学と教育行政学の入り会い共同研究の関係を検討するのが適当であろう。¹²⁾

教育条理とは、兼子仁によると、教育という「事物の性質に照らしてそうあるべき原理や制度論理」¹³⁾であり、堀尾輝久（教育学）によると、「教育は法律に基づく行政そのものではなく、それは、人間の発達に自覚的・法則的にかかわる価値的・創造的实践」¹⁴⁾である、という。この教育条理が、教育法学の固有性・独自性となっているのである。ただし、「教育価値論や教育理念は、そのままただちに法論理化されにくい」、「教育条理も法である以上、最終的にはその実現が権力による強制によって保障される」¹⁵⁾という指摘は、注意をしておかなければならない。（このような教育と法をめぐる問題を突き詰めていくと、「人権とは何か」などといっ

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

たような教育法学の根本的問題にいきつくことになる。ここに、教育法哲学が要請される根拠がある。¹⁶⁾

教育条理の役割とは、教育法解釈学における法学と教育学の関係から説明すれば、教育法の法解釈にあたっては、教育条理に照らした上で、解釈法学に取り組む、ということになる。例えば、旧・教育基本法第3条（教育の機会均等）には「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない」という規定があるが、この「能力に応ずる教育」を子どもの発達と教育研究の成果に基づいて「発達の必要に応ずる教育」というふう読み替える。つまり、法学の任務は教育法を法解釈することであり、教育学の任務は教育条理を深める、ということになる。正確には、教育法解釈学は、法学者がある教育的課題を法解釈するにあたって、教育学者がその課題の中での本質的事項だと判断した教育条理を深め、その深められた教育条理の中で法解釈になじむ部分だけを取り出してから法解釈をおこなう、という構造になっているはずである。

ここで押さえておかなければならない大事なことは、教育法学は、法学の系にある以上、あくまで解釈法学であり、その中に秩序維持の法学と創造的作業の教育学が位置づく、ということである。その意味で、法学は「規範学」なのであり、それに対応して、教育学は「事実学」をつきつけ、教育法学は、「規範学」として両者を包み込んでいる、という構造になっているのである。よって、教育法学では、このような法学と教育学の関係を学際的（総合性）と呼び、法学と教育学の接点を教育条理（固有性・独自性）と呼んでいるのである。

この教育法学の特質から教育学の特質を考えると、教育法学の主要な研究対象である公教育論、堀尾のいうところの「人格形成学校としての教育学」は、「規範に対する事実」についての解明をしようとする学問であり、その意味で、「学校論としての教育学」は、「事実学としての教育学」となる。堀尾の博士論文である『現代教育の思想と構造』（1962年）は、「思想的問題史、あるいは、教育理念の展開史、ないしは、教育制度の思想史

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

的意味」¹⁷⁾を解明する研究と表現されているが、これは、本論文との関係でいえば、事実学として教育条理を深める研究となり、私の主たる研究である「近代日本子どもの権利思想史研究」¹⁸⁾も、子ども存在と権利・法の矛盾を統一的に把握する子どもの権利に即した事実学として教育条理を深める研究である、ということができるのである。だから、教育学において、事実に基づく実証的研究が取り込まなければならない根拠は、ここに求められるのである。

（なお、ここでもう一つ、教育判例研究について言及をしておきたい。教育判例研究は、教育法学の実践研究である。法的効力をもつ教育判例は、裁判にならざるをえなかった教育実践を前提としており、また、裁判判決後の教育のあり方に影響を与える可能性をもっている。このことをふまえた上で、法学は判例そのものを正確に読み解くことを重視するのに対して、教育学はその行間を読み深めることを重視する。その意味で、法学における教育判例研究と教育学におけるそれを対決させることで、新しい教育法学とそれを形成する新しい教育学が誕生するはずなのである。¹⁹⁾）

2. 臨床教育学における規範学としての教育学

1980年代から1990年代にかけて、子どもの発達が社会によって大きく変化していった。それに関してどのように対応するのか、という人文科学的研究を通しての学問形成の中で、教育学の特質を解明した分野に、「臨床教育学」がある。

臨床教育学は、学派によって、専門領域によって、異なった構想をもっている。また、臨床教育学・教育臨床心理学・学校臨床学など、名称も様々である。

臨床教育学について。京都大学大学院教育学研究科に設置された臨床教育学専攻は、「増大する新たな児童や青年の問題に対処するための、より高度の教育相談の専門家の要請」・「臨床心理学と教育学を統合した、より

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

包括的な児童や青年の研究と、臨床経験に基づく実践的な教育相談、教育指導の理論的研究」・「困難のある子どもの援助だけでなく、その子どもと関わっている大人自身、わけても教師やカウンセラー自身の既成の教育観の自己批判と再構築の援助」²⁰⁾ ということを臨床教育学の三つの目的として掲げた。本専攻を構想した河合隼雄（臨床心理学）は、臨床教育学を、「これまでの学問の分類の境界を破り、すぐれて学際的な方法をとることになってくる。いろいろな分野の研究者が協力し合うが、その中心に教育の具体的問題を据え、それを離れた空理空論にならないことを心がける」と定義した上で、その方法論としては、「現象のなかに生きる」・「個より普遍へ」・「学ぶ側の視点」²¹⁾ という三つを据えた。つまり、臨床教育学は、教育学や臨床心理学などの人間諸科学による学際的領域であり、子どもや教師といった個人の視点から従来の教育を問いなおすところに特徴をもっているのである。²²⁾

教育臨床心理学について。北海道大学大学院教育学研究科に設置された教育臨床心理学講座は、「家庭内暴力、不登校、いじめなど現代の家庭及び学校における適応とその障害の問題」・「解決を要する緊急な教育研究上の問題」²³⁾ に対応するというを教育臨床心理学の二つの目的として掲げた。本講座を構想した横湯園子（教育臨床心理学）は、教育臨床心理学を、「教育と臨床心理学、教育と精神医学を架橋」するために、「心理学の専門家と教育学の専門家の共同が不可欠である」・「教育臨床をフィールドにした実践を蓄積していく」・「学校における心理臨床家の役割と仕事の内容を明らかにする」・「高度な技法と理論を身に付けた教育臨床家・心理臨床家の養成と合わせて研究者養成を目指す」と定義した上で、その方法論としては、河合のそれに加えて、「関係から見る」・「他領域の視点からも見る」²⁴⁾ の五つが据えられた。つまり、教育臨床心理学は、教育学・臨床心理学・精神医学による学際的架橋の分野であり、現代社会の一部である子どもと学校の現実を変えるところに特徴をもっているのである。²⁵⁾

学校臨床学について。東京大学大学院教育学研究科に設置された学校臨

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

床学研究分野を構想した近藤邦夫（臨床心理学）は、学校臨床学を、「（一人一人の子どもや教師の心を丁寧に見つめる）臨床心理学、（それをより広い社会的文脈の中で見つめる）教育社会学、（それら全体を『教育』という営みと関係させて考える）教育学という3つの分野から形成されるトライアングルの、ちょうど中心点に位置する新しい学際的な分野」であり、学校をめぐる様々な「問題が生まれる過程の解明とその解決策の探究を、“臨牀的”と言われる方法で〔中略〕行おうとする新しい学問分野」²⁶⁾と定義した上で、志水宏吉（教育社会学）は、その基本的性格として、「問題解決への志向性」・「個人の生活への着目」・「発達という視点の導入」・「学際的な性格」²⁷⁾という四つを据えた。つまり、学校臨床学は、臨床心理学・教育社会学・教育学による学際的な分野であり、参与観察の中で問題をとらえながら質的研究を通して学校を変えていくところに特徴を持っているのである。²⁸⁾

このような学際的という共通する総合性と、個人・社会・学問への寄与というそれぞれの固有性・独自性、この特質をもつ臨床教育学において、教育学の特質を解明する課題からすれば、臨床教育学の枠組みを最初に提出した京都のそれについての検討をすすめることが妥当だと思われる。（当然、北海道の教育臨床心理学でも、東京の学校臨床学でも、可能なはずである。）

臨床教育学の任務は、和田修二によると、「教育学と臨床心理学の双方に必要でありながら実際には十分に自覚され実現されていなかったこと、すなわち困難のある子どもの相談と指導を病理と治療という観点からではなく、クライアント自身の危機的な経験を契機とする人格的な成長、『新生』の援助という観点から統合すること、困難のある子どもとの臨床経験を媒介として大人自身の既成の教育観や人間観を問い直す」²⁹⁾というところにある、という。つまり、臨床心理学の任務は困難のある子どもの相談・指導であり、教育学の任務はクライアントがもっている人間観・教育観の問いなおしであり、臨床教育学の任務はその全体にある、ということ

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

になる。正確には、臨床心理学者がある困難を抱えた子どもやその親に対してカウンセリングをおこないながら、カウンセリングで出てきた子どもや親が直面している解決すべき課題について、教育学者は本質的事項だと判断した解決すべき課題を思想的・人間学的に深めることをおこない、臨床心理学者はその深められた解決すべき課題のうちカウンセリングになじむ部分だけを取り出して、それらをふまえて自身のカウンセリングの枠組みを変えながら、再度、カウンセリングをおこなうことで、子どもと親の思考を変化させていく、という構造になっているはずである。例えば、臨床心理士は不登校の子どもにカウンセリングをするが、その中で子どもに対人関係の障害があることを見立てると、教育学者はこれをモーリス・メルロ＝ポンティなどの現象学やジャック・ラカンなどの精神分析学を通して深め、臨床心理士はそこから他者との関係性が大事であることをつかみとり、そのことをふまえた上でカウンセリングを通して子どもの他者に対する認識を変化させようとしながら、子どもが自身によって変化していくのである、という説明になる。

このような教育学の任務は、「もともと人間を生きた全体としてその本質を理解しようとした哲学的人間学に影響されて発達した教育研究」³⁰⁾である教育人間学が直接的には担うこととなるが、「ドイツでも1960年代に入るとアメリカ教育理論の影響を受けて、〔中略〕生物学・心理学・社会学などの成果や方法を取り入れた教育学が出現した。ロート〔中略〕の『教育人間学』〔中略〕がそれを代表している。このような動きに反発するかのように哲学的教育学の側からは、解釈学の方法を深化させてボルノー〔中略〕が『教育学における人間学的見方』〔中略〕を発表する」³¹⁾という指摘からすれば、経験科学的教育人間学と精神科学的教育人間学があることを自覚しておかなければならない。³²⁾（ここでは、ひとまずは、京都の臨床教育学は精神科学的であり、北海道の教育臨床心理学は経験科学的である、ととらえることができる。）

ここで押さえておかなければならない大事なことは、臨床教育学は、臨

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

床心理学が状況に対して依存的な個別性をより志向するのに対して、教育学が状況に対して自立的な普遍性をより志向する、ということである。その意味で、臨床心理学は「事実学」であり、教育学は「規範学」であり、臨床教育学は「事実学」として両者を包み込んでいる、という構造になっているのである。よって、臨床教育学では、このような臨床心理学と教育学の関係を学際的（総合性）と呼び、臨床心理学と教育学の接点を教育人間学（固有性・独自性）と呼んでいるのである。

この臨床教育学の特質から教育学の特質を考えると、臨床教育学の主要な研究対象である子ども論、堀尾のいうところの「総合的人間学としての教育学」は、「事実に対する規範」についての解明をしようとする学問であり、その意味で、「人間学としての教育学」は、「規範学としての教育学」となる。堀尾の代表作である『人間形成と教育』（1991年）では、「発達教育学的視座〔中略〕なしには、教育学は学としての存在根拠を危うくする」・「教育学的関心の中心には子ども・青年の問題があり、彼らの発達と教育の関係の研究がすすめられねばならない」³³⁾と論述されているが、これは、本論文との関係でいえば、規範学としての教育人間学を深める研究となり、私の現在の研究である「アンリ・ワロンの人間形成理論」³⁴⁾も、経験科学と精神科学の同時成立を模索するワロンに即した規範学としての教育人間学を深める研究である、ということができるのである。だから、教育学において、規範に基づく哲学的研究が取り込まれなければならない根拠は、ここに求められるのである。

（なお、ここでもう一つ、教育事例研究について言及をしておきたい。教育事例研究は、臨床教育学の実践研究である。教育事例は、臨床心理学におけるカウンセリングに基づく事例（症例）と、教育学における思想史・人間学に基づく事例（人物）とがある。臨床教育学は、この二つの事例を同時に検討する。その意味で、二つの教育事例研究を対決させることで、新しい臨床教育学とそれを形成する新しい教育学が誕生するはずなのである。³⁵⁾

3. 教育学と教育学をつなぐ教育目的論

教育学の特質は、「総合性」と「固有性・独自性」の両視点がつねに存在しており、また、「事実学」と「規範学」の側面がある、ということが解明された。問題は、教育法学との関係において成立する教育学と臨床教育学との関係において成立する教育学との関係にある。

その手がかりを、堀尾が提起した「総合的人間学としての教育学」に求めてみることにする。なぜならば、これは、教育法学との関係において成立する教育学のあるべき姿として示された教育学構想だからであり、かつ、臨床教育学との関係において成立する教育学の原型として考えられている教育学構想だからである。

堀尾は、その対象と方法意識として、「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とらえ、教育の機能を、個人の発達と歴史の持続の二つの系の接点をなすものとしてとらえる」・「そこでの人間把握は、すでに一定の価値的方向性をともなっている」³⁶⁾ という二点を指摘している。

その前者と関わっては、教育といういとなみは、歴史を通して形成されてきた、と同時に、現在の中で存在している、と把握することができ、そこから、教育学という学問は、その両者が同時に成立する地平にあるのではないか、と考えることができる。もう少し分かりやすく言うと、ジャン＝ジャック・ルソーの子ども論などといった教育思想と、仲本正夫の数学教育などといった教育実践とが、同じ平面で語られる時、教育学は成り立つ、ということである。³⁷⁾ 堀尾が、「われわれは、今日の状況への対決の意識を媒介して、われわれの『大教授学』を、われわれの『エミール』を書かねばならない」³⁸⁾ と書き記しているが、これは、文脈は違うけれども、教育思想と教育実践の同時成立を指しているはずである。

具体的に説明するならば、私の興味・関心に即して言えば、三島憲一に

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

よるフリードリヒ・ニーチェやユルゲン・ハーバーマスなどの現代ドイツ思想研究³⁹⁾、および、三浦信孝によるジャン＝ジャック・ルソーやピエール・ブルデューなどの現代フランス思想研究⁴⁰⁾と、佐藤広也による小学校における探偵団という現代教育実践研究⁴¹⁾に関して、マルクス主義と精神分析学を結節点として、重ねた視野をもつ、ということとなる。その場合、現代思想研究は規範学として、現代教育実践研究は事実学として位置づけられる。つまり、現代教育学は、現代思想研究という規範学に対しては「事実学」という機能をもつこととなり、現代教育実践研究という事実学に対しては「規範学」という機能をもつこととなり、その事実学と規範学を同時に成立させようとすることで現代教育学の地平が見えてくる、という特質をもっているのである。

その後者と関わっては、教育は、現実を理念へと近づけていくとなみである、と理解することができ、そこから、教育学は、その両者が相互する学問なのではないか、ととらえることができる。もう少し分かりやすく言うと、教育学とは、おとなが、一度つくられた人格をもついまここにある子どもをいったん否定した上で、その子どもが自分自身で成長したかのように思わせながらあるべき人間へと教育していく、という教育目的をもった学問である、ということである。⁴²⁾ 堀尾が、「古典に新しい価値や新しい時代の方向についての示唆を読みとるものは、同時に古典に新しい精神を付加しているのだ」⁴³⁾と書き記しているが、文脈は違うけれども、これは、教育目的の相互性を指しているはずである。

具体的に説明するならば、私の興味・関心に即して言えば、吉澤昇の近代教育研究⁴⁴⁾が教えるところからすれば、近代において法によって規定された教育目的は、その起源である近代教育以前にまで遡った上で、なぜキリスト教が教育に注目したのかという問題などの、キリスト教と教育の関係を問う中で、解明されなければならない、ということになる。その場合、教育は事実として、キリスト教は規範として位置づけられる。つまり、現代教育学は、本質として、人間・学校を「事実」としてとらえ、神・法

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

を「規範」としてとらえることとなり、人間の中でそれらを相互することで、教育目的論の地平が見えてくる、という特質をもっているのである。

ここで重要なことは、前者と後者との関連である。教育学は「事実学としての教育学」と「規範学としての教育学」から成り立っているけれども、教育目的の構造からして、さしあたっては、「事実学としての教育学」からしか研究できない。その上で、「事実学としての教育学」は、「規範学としての教育学」へと向かっていかなければならない。これら一連の過程を通して、「学校論としての教育学」と「人間学としての教育学」は、教育目的論を媒介として、全体として、現代教育学は事実学かつ規範学として成立するのである。これが、結論においての、教育学の特質なのである。だから、「実証も論理も、現実の課題への寄与もと、『盲目』でも『空疎』でもない研究を欲張った筆者の実験的試み」・「国民の学習＝教育権の展望のなかで、『発達と教育の科学』による子どもの学習権の内実を明らかにする仕事」⁴⁵⁾ という堀尾の指摘は、現代教育学の成立へ向けての文章であると読む必要があるのである。（ただし、堀尾の教育学が、全体としてこのように完成したかどうかについては、別途、検討しなければならない今後の課題である。）

おわりに

さて、私たちは、2000年代から2010年代にかけての現代教育学を、どのように創造していったらよいのだろうか。教育学が教育哲学・教育史・教育方法学・学校教育学・社会教育学・教育行政学などの個別領域に細分化してしまった今日、教育学は教育諸学でしかありえないのだろうか。また、教育学は、一人の研究者によって挑戦することは不可能であり、アンブレラ的に複数人の研究者によってしか担うことは可能とならないのだろうか。

いな、現代教育学に挑戦した教育学者に鈴木聡がいたことを、今こそ思

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

い出す必要がある。鈴木は、修士論文「青年期教育思想における『歴史主義』の問題——E・シュプランガーとK・マンハイムを中心に——」（1981年）以来、ドイツ教育思想史と青年期教育論の両研究に取り組んできた。ドイツ教育思想史⁴⁶⁾にあっては、ドイツ青年運動とグスタフ・ヴィネケンの青年教育思想の連関を分析しようと、青年期教育論⁴⁷⁾にあっては、世代継承サイクルと学校文化の蘇生をその接点に位置する文化＝教養の観点から解明しようと、それぞれ試みた。鈴木は、これらの研究を通して、ドイツ教育思想史は現代思想との関係から「事実学としての教育学」を、青年期教育論は現代教育実践との関係から「規範学としての教育学」を、相互に深めながらも同時に成立させようとしていたのである。さらに、鈴木は、教育の本質（教育目的）⁴⁸⁾を軸とする日本の教育学とドイツの教育学そのものをあわせて思考しようとした視点をもっており、大変奥が深い。

このような鈴木が構想した現代教育学をさらに深化させながら理論構築していくことは、私たちに委ねられた大変に重要な仕事なはずなのである。⁴⁹⁾

注

- 1) 黒崎勲「創刊にあたって」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』、世織書房、1992年、ii頁。
- 2) 森田尚人「教育思想史の方法論的反省——『発達』概念の思想史の試みを軸にして」森田尚人・森田伸子編著『教育思想史で読む現代教育』、勁草書房、2013年、389頁。
- 3) 「戦後教育学」が明確に定義されたことはないはずであるが、勝田守一・堀尾輝久に代表されるような、東京大学教育学部教育学科教育哲学・教育史研究室（通称「史哲」）の学風を指していると思われる。その代表的な著作としては、勝田守一「教育研究の課題」『著作集第6巻 人間の科学としての教育学』、国土社、1973年（初出は、『講座現代教育学3 教育学概論Ⅱ』、岩波書店、1961年、所収）、堀尾輝久「現代における子どもの発達と教育学の課題」『人間形成と教育——発達教育学への道——』、岩波書店、1991年（初出は、『講座子どもの発達と教育1 子どもの発達と現代社会』、岩波書店、1979年、所収）、など参照。

- 4) 堀尾, 前掲「現代における子どもの発達と教育学の課題」, 32頁。
- 5) 広田照幸「基本文献案内」『思考のフロンティア 教育』, 岩波書店, 2004年, 102頁、広田照幸「教育学への道案内」『格差・秩序不安と教育』, 世織書房, 2009年, 385頁（初出は、人文会編『人文書のすすめⅣ 人文書の見取り図と基本図書』, 2008年、所収）。
- 6) 教育科学論争については、「教育科学論」勝田守一編『教育学論集』, 河出書房新社, 1960年、など参照。なお、本論文の主題からすれば、教育科学論争を検討すべきではないか、という疑問があるかもしれないが、教育科学論争は、教育学・教育史・教育社会学におけるそれぞれの研究対象と研究方法を掘り下げた論争であり、教育学の構築に全体として向かっていったわけではなかったことから、取り上げないこととした。
- 7) 堀尾輝久「教育とは何か」『教育入門』, 岩波新書, 1989年（初出は、『講座日本の教育1 教育とはなにか』, 新日本出版社, 1976年、所収）、など参照。
- 8) 「人間学と学校論で教育学が成立する」については、宮盛邦友「教育理念としての〈子どもと発達〉理解——『子ども期と子ども観』研究の序論的考察——」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第119号, 2013年, 190頁、参照。
- 9) 兼子仁「教育法の存在次元」『教育法〔新版〕』, 有斐閣, 1978年, 1頁。
- 10) 永井憲一「教育法の原理と構造」『教育法学の原理と体系 教育人権保障の法制研究』, 日本評論社, 2000年, 3頁。なお、憲法学からの教育法学へのアプローチについては、戸波江二・西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』, エイデル研究所, 2006年、など参照。
- 11) 兼子仁「教育法学」, 前掲『教育法〔新版〕』, 46頁。また、兼子仁「教育法学の学際性と独自性」兼子仁・市川須美子編著『日本の自由教育法学』, 学陽書房, 1998年（初出は、日本教育法学会編『講座教育法1 教育法学の課題と方法』, 総合労働研究所, 1980年、所収）、も参照。
- 12) 教育法社会学については、法社会学からのアプローチとしては、永井憲一『主権者教育権の理論』, 三省堂, 1991年、今橋盛勝『教育法と法社会学』, 三省堂, 1983年、馬場健一「社会の自立領域と法（一）——学校教育と法との関わりを素材に——」京都大学法学会『法学論叢』第127巻第5号, 1990年、馬場健一「社会の自立領域と法（二）・完——学校教育と法との関わりを素材に——」京都大学法学会『法学論叢』第128巻第3号, 1990年、など、教育行政学からのアプローチとしては、宗像誠也『教育行政学序説（増補版）』, 有斐閣, 1969年、浦野東洋一『学校経営管理論』, エイデル研究所, 1990年、浦野東洋一『教育法と教育行政』, エイデル研究所, 1993年、結城忠『教育法制の理論——日本と西ドイツ——』, 教育家庭新聞社, 1988年、など参照。
- 13) 兼子仁「現行教育法規範の存在形式（法源）」, 前掲『教育法〔新版〕』, 40頁。

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

- また、兼子仁「教育法における『教育条理』論」『教育権の理論』、勁草書房、1976年（初出は、兼子仁・永井憲一・平原春好編『教育行政と教育法の理論』、東京大学出版会、1974年、所収）、も参照。
- 14) 堀尾輝久「教育原理からみた憲法・教育基本法体制」『人権としての教育』、岩波書店同時代ライブラリー、1991年、342頁（初出は、『法律時報臨時増刊憲法と教育』、日本評論社、1972年6月号、所収）。
 - 15) 市川須美子「教育条理」神田修・兼子仁編者『教育法規新事典』、北樹出版、1999年、84-85頁。
 - 16) 教育法哲学および人間学については、法哲学からのアプローチとしては、小林直樹「教育法哲学序説」日本教育法学会編『年報第8号 公教育と条件整備法制』、有斐閣、1979年、小林直樹「人権理念の根本問題——人権の哲学・序説——」日本公法学会『公法研究』第34号、有斐閣、1972年、小林直樹「人間学への序説〈法哲学以前〉の問題覚書」『加藤新平教授退官記念 法理学の諸問題』、有斐閣、1976年、森田明『未成年者保護法と現代社会——保護と自律のあいだ——』、有斐閣、1999年、内野正幸『教育の権利と自由』、有斐閣、1994年、など、教育思想からのアプローチとしては、堀尾輝久「国民主権と国民の教育権」日本教育法学会編『年報第10号 八〇年代教育法学の展望』、有斐閣、1979年、堀尾、前掲『人権としての教育』、堀尾、前掲「現代における子どもの発達と教育学の課題」、など参照。
 - 17) 堀尾輝久「序」『現代教育の思想と構造——国民の教育権と教育の自由の確立のために——』、岩波書店、1971年、v頁。
 - 18) 宮盛邦友「近代日本子どもの権利思想史研究」（未発表）、参照。
 - 19) 教育判例研究については、堀尾輝久『新版教育の自由と権利 国民の学習権と教師の責務』、青木書店、2002年、坂田仰『学校教育紛争——事件の概要・判決・争点——』、春風社、2007年、など参照。このような教育判例研究については、私自身の今後の課題である。
 - 20) 和田修二「臨床教育学専攻を設置した経緯と期待——京都大学大学院教育学研究科の場合」和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』、アカデミア出版会、1996年、10頁。
 - 21) 河合隼雄「臨床教育学とは何か」『臨床教育学入門』、岩波書店、1995年、11・13-22頁。
 - 22) 京都の臨床教育学（注で取り上げた文献を除く）については、皇紀夫編著『臨床教育学の生成』、玉川大学出版部、2003年、皆藤章『生きる心理療法と教育——臨床教育学の視座から』、誠信書房1998年、など参照。
 - 23) 田中孝彦「臨床教育学の輪郭——北海道大学における試みにそくして」小林剛・皇紀夫・田中孝彦編『臨床教育学序説』、柏書房、2002年、42頁。

- 24) 横湯園子「教育臨床心理学への道」『教育臨床心理学：愛・いやし・人権そして恢復』、東京大学出版会、2002年、7・26頁。
- 25) 北海道の教育臨床心理学（注で取り上げた文献を除く）については、田孝彦・森博俊・庄井良信編著『創造現場の臨床教育学 教師像の問い直しと教師教育の改革のために』、明石書店、2008年、田中孝彦『生き方を問う子どもたち 教育改革の原点へ』、岩波書店、2003年、田中孝彦『子ども理解——臨床教育学の試み』、岩波書店、2009年、など参照。
- 26) 近藤邦夫「学校臨床学への歩み——心理臨床領域からの出立——」近藤邦夫・志水宏吉編著『学校臨床学への招待——教育現場への臨床的アプローチ——』、嵯峨野書院、2002年、11頁。
- 27) 志水宏吉「学校を『臨床』する——その対象と方法についての覚書——」近藤ほか、前掲『学校臨床学への招待』、29-31頁。
- 28) 東京の学校臨床学（注で取り上げた文献を除く）については、伊藤亜矢子編著『[改訂版] 学校臨床心理学——学校という場を生かした支援——』、北樹出版、2009年、菊地栄治『希望をつむぐ高校——生徒の現実と向き合う学校改革』、岩波書店、2012年、乾彰夫編『高卒5年どう生き、これからどう生きるのか 若者たちが今〈大人になる〉とは』、大月書店、2013年、など参照。
- 29) 和田、前掲「臨床教育学専攻を設置した経緯と期待」、21頁。また、矢野智司・桑原知子編『臨床の知——臨床心理学と教育人間学からの問い』、創元社、2010年、も参照。
- 30) 和田、前掲「臨床教育学専攻を設置した経緯と期待」、22頁。
- 31) 金子茂「教育人間学」平原春好・寺崎昌男編集代表『新版教育小辞典【第3版】』、学陽書房、2011年、86頁。
- 32) 教育人間学については、経験科学のアプローチとしては、汐見稔幸『親子ストレス 少子社会の「育ちと育て」を考える』、平凡社新書、2000年、汐見稔幸『「教育」からの脱皮——21世紀の教育・人間形成の構図——』、ひとなる書房、2000年、など、精神科学のアプローチとしては、西平直『エリクソンの人間学』、東京大学出版会、1993年、矢野智司『贈与と交換の教育学 漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』、東京大学出版会、2008年、田中每実『大学教育の臨床的研究——臨床の人間形成論第1部』、東信堂、2011年、田中每実『臨床の人間形成論の構築——臨床の人間形成論第2部』、東信堂、2012年、など参照。
- 33) 堀尾輝久「はじめに」・「おわりに——私の発達教育学への道」、前掲『人間形成と教育』、vi・339頁。
- 34) 宮盛邦友『アンリ・ワロンの人間形成理論』（未発表）、参照。
- 35) 教育事例研究については、堀尾輝久『子育て・教育の基本を考える 子ども最善の利益を軸に』、童心社、2007年、宮沢康人編『教育文化論——発達の環

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

境と教育関係——』、放送大学教育振興会、2002年、など参照。このような教育事例研究については、私自身の今後の課題である。

- 36) 堀尾, 前掲「現代における子どもの発達と教育学の課題」, 29-30頁。
- 37) 東京教育大学の梅根悟（西洋教育史）は、一方で、中世ドイツ教育史を中心とする西洋教育史の研究に取り組みながら、他方で、日本生活教育連盟（コア・カリキュラム連盟）に参加することで、全体として、教育学の構築に努力した。このような努力は、梅根の指導生であった金子茂（西洋教育史）と中野光（日本教育史）に継承されている。梅根の西洋教育史を相対化するような視点をもつ西洋教育史については、寺崎弘昭『イギリス学校体罰史——「イーストポーン」の悲劇』とロックの構図』、東京大学出版会、2001年、大田直子『イギリス教育行政制度成立史——パートナーシップ原理の誕生——』、東京大学出版会、1992年、北本正章『子ども観の社会史 近代イギリスの共同体・家族・子ども』、新曜社、1993年、など参照。
- 38) 堀尾輝久「教育研究運動における協力の問題●教育・技術・政治をめぐって」『日本の教育はどこへ』、青木書店、1990年、22頁（初出は、教育科学研究会編集『教育』No.185、国土社、1965年7月号、所収）。
- 39) 三島憲一の現代ドイツ思想研究については、さしあたり、三島憲一『歴史意識の断層——理性批判と批判的理性のあいだ』、岩波書店、2014年、など参照。
- 40) 三浦信孝の現代フランス思想研究については、さしあたり、レジス・ドゥーブレ、樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪『思想としての〈共和国〉 日本のデモクラシーのために [増補新版]』、みすず書房、2016年、など参照。
- 41) 佐藤広也の教育実践については、宮盛邦友・渡辺誠・内田信也・北川聡子・佐藤広也「〈座談会〉子どもを支える共同関係を結ぶことで、学校の任務を探る」宮盛邦友編著『子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同』、北樹出版、2014年、宮盛邦友「学習活動と自治的諸活動の組織化としての人格・認識形成学校」『現代の教師と教育実践』、学文社、2014年、55-59頁、参照。
- 42) 広島大学の小笠原道雄（教育哲学）は、ドイツ教育学の研究と翻訳を通して、教育学の構築に尽力してきた。この尽力は、教育学理論を構築する上で大変重要な研究であり、避けては通れない。教育学理論については、森田ほか、前掲『教育思想史で読む現代教育』、汐見稔幸・伊東毅・高田文子・東宏行・増田修治編著『よくわかる教育原理』、ミネルヴァ書房、2011年、今井康雄『メディアの教育学「教育」の再定義のために』、東京大学出版会、2004年、など参照。
- 43) 堀尾輝久「教育思想から学ぶ1 教育の思想をどうとらえるか」『季刊教育法』第15号、総合労働研究所、1975年、184頁。
- 44) 吉澤昇の近代教育研究については、さしあたり、吉澤昇「人間性と歴史における文化——文化と教育」柴田義松・竹内常一・為本六花治編『教育学を学ぶ

教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か（宮盛）

- 発達と教育の人間科学』、有斐閣、1977年（新版は、1987年）、吉澤昇「キリスト教的ヒューマンイズムの文化と子ども」『講座子どもの発達と教育2 子ども観と発達思想の展開』、岩波書店、1979年、など参照。宮盛、前掲「学習活動と自治的諸活動の組織化としての人格・認識形成学校」、49-50頁、も参照。
- 45) 堀尾輝久「序」・「あとがき」、前掲『現代教育の思想と構造』、vi・462頁。
- 46) 鈴木聡、ヴォルフガング・ウィルヘルム、グスタフ・ヴィネケン、パウル・ゲヘーブ『世界新教育運動選書18 青年期の教育』、明治図書、1986年、ほか参照。
- 47) 鈴木聡『世代サイクルと学校文化——大人と子どもの出会いのために——』、日本エディタースクール出版部、2002年、ほか参照。
- 48) 鈴木「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争——現代教育学説史研究ノート（一）——」東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第16号、1990年、参照。
- 49) 本来的には、日本の教育学の国際的位置を確認するために、ドイツ教育学およびフランス教育科学との連関を検討しなければならない。ドイツ教育学については、ニクラス・ルーマンの教育システム理論による教育学批判、フランス教育科学については、ジャン＝イヴ・ロシェックスのヴィゴツキー心理学とバジル・バーンステイン社会学を基盤とする教育科学論の構築、である。これらについては、本格的な研究が必要となるため、別途の論文を用意したい。さしあたり、下地秀樹「人間学に頼る教育学はなぜ頼りにできないのか？」田中智志・山名淳編著『教育人間論のルーマン 人間は〈教育〉できるのか』、勁草書房、2004年、宮盛邦友「言語的差異から社会的不平等へ——フランスにおける学校的不平等の起源——」『学習院大学人文科学研究所報 2014年度版』、2015年、参照。