

# 社会認識における科学性と実践性

勝 部 邦 夫

## 序

社会科において論争のある諸問題 controversial issues の指導は恐らく最も教師を悩ませる困難であるが、それは政治・経済・社会的分野においてとりわけ著しい。これは、現行学習指導要領の改定にあたってこの分野の歴史的部分が大中に歴史的分野に移され、政経社分野が主として現在の社会事象の学習をなすにいたったこと<sup>注(1)</sup>が1つの原因であると考えられる。けだし、現在の社会事象には理論的にも実際的にも未解決にして論争の焦点となっているものが多いからである。こうした論争的な諸問題は社会科で避けることができないし、<sup>注(2)</sup>逆にそれらをカリキュラムに含めることは社会認識を高める上に缺くことができない。ある学者は論争的な諸問題の学習が少なくとも2つの目的に役立つといっている。<sup>注(3)</sup>すなわち第1に生徒が社会的争点となっている複雑な問題の現実的認識を深めることであり、第2に、それによって彼らが未解決の問題に直面して生きるための準備をととのえることである。

さて、科学的社會認識を育てるとする場合、その社会認識が社会科学の成果にもとづいていることを意味する。しかし、1つの社会事象についての異なる解釈が、しかも対立的な複数の解釈が併行しているとき、社会科学の成果ということは現実の学習指導の場でどんな具体的内容をもちうるのであろうか。たとえば経済学習の場での、いわゆる近代経済学的認識と Marx 経済学的認識との対立を想起すればこの問題の困難さがわかる。ひとしく社会科学の権威のもとに1つの社会事象に対立的な解釈が存在するとき、社会科学の成果にもとづく学習指導、したがって科学的社會認識の形成とはどんなことなのか。

社会科教師の当面するこの問題を、Max Weber の方法論を手がかりに考えたのが以下の試論である。ただこれは学習者の認識能力、批判力の一定の発達段階、ほぼ中学校3年以上を前提としての議論であることを付記しておきたい。

〔注〕

1. 文部省は「改訂の要点」のなかで次の如く述べている。  
「……また現行の政治・経済・社会的分野に含まれている歴史的発展過程に関する事項は第2学年に移して、むだな重複を省いた。」(内田寛一編「中学校学習指導要領の展開・社会科編」8頁)  
しかし、これが「むだ」な重複か否かは大いに疑問がある。政経社分野には歴史的発展過程と結びつけてでなければ有効な学習ができない事項が多いし、基本的事項については重複をおそれてはならない。
2. 「論争的な諸問題は社会科の中心たるべきものであって、もし啓発された市民性なるものが知的な意思決定の基礎として意見と事実認識とを区別する技能をのぼすこととするならば、この種問題を避けることはできない。」  
(Samuel Brodbelt, "Exploring Crucial Issues in the Social Studies Field" *The Social Studies*, Vol. LV, No. 7 (Dec. 1964) p. 244)
3. cf. Harold H. Kastner, Jr., "Achieving the Goals of the Social Studies" *The Social Studies*, Vol. LV, No. 6 (Nov. 1964) p. 205

## I 社会認識と実践的関心

### 1 社会認識とその視点

論争的な問題を含めて社会事象の科学的認識については、いつでも二つの課題が混在して論じられている。一つは認識それ自体であり、他

は認識を実践に役立てることである。<sup>注(1)</sup> 第2の課題はいうまでもなく、第1の社会認識それ自体にも実践が関係している。既に早く福井孝治博士が指摘されているように、「実践的意志の役目について吾々は根本的に異なるところの二つを区別することが必要である。一つは科学を誤謬に陥らしめるところの、換言すれば科学をして自己の具体的な要求に適應せしめんとするところの実践的意志の役目であり、他は認識関心の方向を、換言すれば、そこから材料が観察され、概念的に加工されるところの観点あるいは視角を決定するにあたっての実践的意志の役目である。」<sup>注(2)</sup>

科学的認識はつねに一定の視点を前提としていいる。社会科学の対象をなす社会事象は無限の複雑性をもっているが、個別的社会科学はその複雑な社会的諸関係を全体的な相において認識するのではない。個々の社会科学はそれに固有な視点から社会的諸関係を観察し、その視点にとって本質的なものを抽象し、非本質的なものを捨象することによって、世界像をつくりあげるのである。ひとは社会的諸関係の科学的認識をなすにあたって、何らの立場、何らの視点ももたずに、いわば白紙で対象に立ちむかうのではない。Weber もいっているように「事物の実質的連関ではなくして問題の思想的連関が、科学の研究領域の根拠に存する」<sup>注(3)</sup> のである。この意味で「普遍的社会科学」なるものは存在せず、すべての科学は一面的であり、「かかる一面性こそ目指すところなのである。」<sup>注(4)</sup> たとえば社会的諸関係を経済的視点から考察するところに経済学が成立する。

しからば社会科学の前提とする視点はいかにして決まるのであるかといえ、科学の歴史がそれを示しているように人間の実践的関心であろう。人間が生活において遭遇する実践的諸問題のうち、ある基本的な、したがって特定の個人にとってではなく、少なくとも大多数にとって一般的重要性をもつものが一つの科学の研究領域を決定する。その基本的な問題に対する実践的関心が科学的認識の視点を生むのである。

<sup>注(5)</sup> たとえば経済的視点というのは、人間の

物質的生活において欲求が無限であるのに対してその調達能力が有限であるという基本的問題（「生の困窮」<sup>注(6)</sup>）が「欲求と調達との持続的調和」<sup>注(7)</sup>（Gottl）という経済の理念なる特殊な視点を生み、この視点から社会事象の思惟的整序が行なわれて経済学が成立するのである。Weber の表現をかりるならば、「我々の肉体的生存及び極めて理想的な欲望の充足が、等しくどこでもそれに必要な外的手段と質的不足につきあたるということ、それらの充足のためには、計画的配慮と労働や、自然との闘争および人間との結合が必要であるということ」<sup>注(8)</sup> — この実践的関心なくしては経済的社会認識（少なくとも科学的レベルの）はありえない。

この故に、経済的社会認識の中心を労働と生産におくという理論<sup>注(9)</sup> は正しい根拠をもっているといわねばならない。けだし、経済をして真に経済たらしめる根本的事態は「生の困窮」だからである。もちろん、「生の困窮」はひとが経済生活を営むところにはいつでも存在する超歴史のあるいは体制無関連の問題であり、したがってその克服としての経済の理念もまた超歴史的な性格をもつ。しかし超歴史的な「生の困窮」は歴史的社会な体制の推移ともなってそれぞれ特殊な具体的あらわれ方をし、その具体的な「生の困窮」の克服として、経済の理念もまた体制関連的な内容をもっている。こうして経済的な視点は体制無関連のおよび体制関連的な、あるいは超歴史のおよび歴史的二重性をもっており、経済的社会認識もこれに応じて二重性においてなされねばならない点に注意を要する。

#### 〔注〕

- 1 現行学習指導要領社会科の目標の第1にも「他の人格や個性を尊重することが社会生活の基本であることについての理解をいっそう深め、また民主主義の諸原則を理解させ、これを日常生活に正しく生かしていく態度や能力を養う」（力点は筆者）とあって理解と実践とが併記されている。

社会科の目標はアメリカではたとえば次のように述べられ、そこではいづれも認識と実践とが

混在しており、なかには社会的実践の手段として社会認識が考えられているものもある。

「社会科教育の基本目標は、アメリカ合衆国の知識ある、活動的な市民に必要な動機づけ、理解、知識および技能を与えることである。」

(State Curriculum Commission, *Social Studies Framework for the Public Schools of California*, 1962, p. 7—Maurice P. Moffatt, *Social Studies Instruction*, Third Edition, 1963, p. 18 より引用)

「社会科の主たる目標は、個人をして、社会的実在としての人間の行動を含む複雑な問題を理解し、処理せしめることである。」(Harold H. Kastner Jr., op. cit. p. 203)

「社会科の主たる仕事は、ひとが目標を設定し、目的をもって行動するために彼の社会的遺産を用いるよう最もよく援助することである。」

(James L. Barth, "The Great Issues : The Key to Social Control," *The Social Studies*, Vol. LVI, No. 4 (April 1965) p. 144

2. 福井孝治著「経済と社会」419頁
3. マックス・ウェーバー「社会科学方法論」(富永・立野共訳、岩波文庫版、以下「方法論」と略記) 38頁
4. 「方法論」 37頁
5. 「社会認識が成立するための一般的な条件としては、あたえられた社会秩序にたいする不満がまずあげられねばならない。」(水田洋稿「社会認識」三一書房版 社会科教育大系、第2巻、73頁) という指摘はこゝにいう基本的性格をもつ実践的関心を一般的に表現したものである。
6. 7. 福井著、前掲書、9頁、10頁
8. 「方法論」 32頁
9. たとえば長洲一二教授は経済認識のポイントを二つにしぼり、(1)日本が資本主義の国であることについての認識、(2)労働と生産活動の意義と役割についての認識、としている。(「社会科学と社会科教育」144—145頁)  
「人間らしさの基礎は労働であり、生産である。」(水田洋 前掲論文、社会科教育大系、第2巻 87頁)

## 2 社会認識と問題解決学習

前項に述べたところから社会科における社会認識の方法としての問題解決学習の原理的な正

しさがわかる。問題解決学習は生徒の問題意識としての実践的関心によって研究領域の決定と学習の方向づけを行ない、この視点から社会現象の考察、概念化をなすのであるから、それは基本的に社会科学の方法と一致している。もちろん、社会科と社会科学とは認識の次元を異にするのであって、社会科は社会科学的認識の成果、つまりその概念、範疇、法則などを前提としたうえで、その科学的な社会認識を社会現象をとおして学習させるのである。その場合、生徒の実践的関心を出発点とし軸として、生徒にとっての経験的実在を素材として、学習課題解決のプロセスを通りつつ学習せしめるのが学習の科学的方法であり、それが生徒の認識能力の発達段階に即した科学的な社会認識の学習ということである。ただ問題解決学習においても生徒の実践的関心や特に学習素材としての経験的事実が無条件、無批判に学習にとりいられるのではないことに注意を要する。それらは教師によって検討され取舍選択が行なわれねばならない。社会科においてそのことが可能であるのは、社会科学的認識成果を前提としているからである。

ひとは誰でも、実践的主体である以上、特別の教育や指導をうけないでも社会認識をもっている。複雑な社会をその人なりに概念的に整理し、多かれ少なれ意識的な対応を行なっているのである。生徒の場合にも同じことがいえる。ヴィゴツキーはこのようなレベルの社会認識の内容、すなわち生活経験をもとにして自然発生的に形成される概念を生活的概念とよび、指導とはたらきかけによって形成される非自然発生的な概念—科学的概念と対置させている。<sup>注(1)</sup> 生活的概念と科学的概念、あるいは素朴な日常的社会認識と科学的な社会認識とは相互作用の関係にあり、いわば前者を通じて上へ生長し、後者は前者を通じて下へ生長するという関係がある。とくに社会科学学習の基本的な課題は生活的概念・日常的社会認識を科学的概念・科学的社会認識を高めることである。そのために生徒のもつ実践的関心や生活的概念・日常的社会認識に対して教師が徹底的な再検討を加えたい

学習にとり入れる必要がある。生徒の個々の衝動的な、あるいは思いつきの実践的関心ではなくて、社会生活にとって共通の基本的重要性をもつ実践的関心がとりあげられねばならない。また社会科学習の場においては、生徒のもっている生活的概念を一定の単元に関係せしめて問答法によって内容を論理的に整理していくという指導技術がしばしばみられる。生徒の生活経験やそこから生まれた概念を重視するのは正しいが、そのレベルだけにとどまって合理的な整理をなすのでは科学的概念や科学的社會認識は得られない。注(2) 「もし事物の現象形態と本質とが直接に一致するならば、およそ科学は余計なものであろう」(Marx)注(3) からである。

かくして問題解決学習は方法と認識内容において社会科学と一致し、科学的社會認識の正しい方法ということができる。

また問題解決学習は、すでに述べた社会諸科学の一面性の統合の原理としても有力である。すなわち一面的認識を課題とする社会諸科学の成果を統合して、生徒に全体的社会像をつくりあげさせる契機として実践的関心が考えられるからである。比喩的にいえば、赤、青、黄など各一色の社会諸科学が画家の実践的関心というモチーフによって一つの絵画に統合され、あるいは一個一個の楽器という社会諸科学が音楽家の実践的関心というモチーフによって一つの交響楽に統合されるようなものである。

しかし問題解決学習で唯一絶対的な結論を出すことに固執しないよう注意を要する。単元名の表現方法として「……はどうすればよいか」、「いかにして……」、「どのような……」という疑問文が用いられることが多い。これは生徒の実践的関心を尊重し、生徒の興味関心したがつて学習意欲を振起するという点では大いに意味のあることである。しかしその学習によって実践的な処方箋を導き出すということになると、次節でくわしく述べるように社会認識の限界を越えることになる。問題解決学習では実践的関心を軸として社会認識の方向づけと動機づけを行ないつつ学習をすすめるという点が貴重なのであって、認識内容を秤量して最

も広い意味での「技術的批判」(Weber)注(4)に決着をつけることは学習の場で行なうことではない。

なお、統合にあたっては、社会諸科学のうち歴史学が主役を演ずる注(5)というのが筆者の考えであるが、統合の問題については別の機会に論じたい。

#### 〔注〕

1. 大野連太郎稿「子どもの社会認識の特色」(現代教育科学 1964年2月号所収) 参照  
なお水田洋教授は、人間の生活上の経験から直接にひきだされた認識を「生活の知恵」あるいは「常識」とよんで科学に対置させている。(水田稿「社会認識」前掲書 57頁)
2. 「社会科は社会を合理的にみることを教えるものだ」とされながら、その合理性は、しばしば皮相な経験的事実の客観的なよせあつめに終わった。(船山謙二著「社会科論史」135頁)
3. 「資本論」長谷部文雄訳 第3部 1152頁
4. 「方法論」15頁
5. N. C. Polos 教授 (Claremont大学) が“Social Studies”という無定形な混合物に代えて“history and social sciences”という用語にすべきだと主張しているのは示唆に富む。Nicholas C. Polos, “Controversy in the Social Sciences” *The Social Studies*, Vol. LVI, No. 2 (Feb. 1965) p. 44参照

## Ⅱ 科学的社會認識と価値判断

### 1 社会科における実践的課題

前節で述べたように社会認識の方向は実践的関心によって決定される。つまり、複雑な社会を認識するにあたっては素材を選択し考察するところの一定の立場あるいは問題意識が必要であり、それはひとびとがその基本的問題に対してもつ広い意味での実践的関心である。しかしこのことは社会認識を社会的実践の手段たらしめることは同じではない。われわれは社会認識が科学性を保持するためにはこの区別を明らかにしておかなければならないと思う。しかしながら前節の始めにも触れたように社会科教育論にはこの両者が混同され、実践が限度をこえていりこんでいることが多い。とりわけ prag-

matism の影響のもとにおいて然りである。

なお、社会認識を實踐に役立てることと、社会認識を實踐的要求に適應させることは原理的には二つの異なる事柄である。しかし前者が容易に後者に転化することは戦前の教育を反省すればすぐわかるであろう。

Norman Cousins は「ひとが社会的知識を獲得することにおいていかにすぐれており、また理論を技術と結合する能力がいかに有能であっても、もし彼がその思考力と技能をより安全でよりよい世界のために働らくことに用いないならば、彼の教育は不完全である。」<sup>注(1)</sup> といっているが、S. B. Simon (N. Y. Queens College) と M. Harmin (New Jersey, Rutgers Univ.) は同じ立場に立って「論争のある諸問題を学習するだけでは十分ではない」<sup>注(2)</sup> という論文を書き、「われわれの基本原則は……生徒が興味をもつ問題 (conflicts) に彼らが積極的に参加するよう、可能なときにはいつでも彼らを援助しなければならないということであり」<sup>注(3)</sup> したがって「われわれは信条にもとづいて行動を起すよう生徒を激励しなければならない」<sup>注(4)</sup> と述べている。このような観点から、中学生高校生にすすめる社会的実践の具体例を次のごとくあげている。<sup>注(5)</sup>

- (1) 国会議員、裁判官、政府職員、あるいは編集者に手紙を出すこと
- (2) 自己の信条に合致する活動をしている団体に送金したり、その会合に出席し、さらにはその団体に加入すること
- (3) ある問題について研究し実践するためのグループをつくること
- (4) 請願に署名すること
- (5) 信条を立証するためデモ行進や坐り込みのような非暴力的行為に参加すること
- (6) 問題の当事者から直接話をきくこと
- (7) 政府機関やジャーナリストにその行為の積極的支持を申し送ること
- (8) 日常生活で信条と実践との不一致をうめるよう努力すること
- (9) すべてのひと、とりわけ自己と意見を異にするひとの言論と行為の自由の権利を支持す

ること

これらの社会的実践活動のなかには性質を異にするものが含まれていて、必ずしも一律には論じられないが、そのことは当面差しおくこととし、問題はそのような実践活動を生徒に示唆したり奨励したり要求したりすることが、社会認識の科学性を失なうことなしになしうるか、ということである。そしてそれは pragmatism に対してばかりでなく、社会認識に限度をこえて実践をはいりこませるすべての考え方、たとえば、真理は実践において証明され、真理は階級社会では常に党派的だとする Marxism <sup>注(6)</sup> に対しても問いうることである。

ここでわれわれは科学的認識の客観性を確保するために「存在」と「当為」とを厳密に別した Max Weber の方法論を想起しなければならない。

#### 〔注〕

1. "Education against Helplessness," *The Saturday Review*, March 19, 1960, p. 22 (注 2 Simon & Harmin の論文より引用)
2. "To Study Controversial Issues is not Enough," *The Social Studies*, Vol. LV, No. 5 (Oct. 1964) p. 163 f.
3. 4. 5. *Ibid*
6. cf. Raymond Polin, "Ten Basic Assumptions of Marxism," *The Social Studies*, Vol. LVI, No. 1 (Jan. 1965) p. 19

## 2 社会認識の課題

およそ人間はその行為をなすに先立って、広い意味での計画職能を果たす。Marx が人間の労働と動物の「労働」とを比較して、人間の場合、「労働過程の終りには、その初めに当りすでに労働者の表象のうちに、つまり観念的に、現存していた一つの成果が出てくる。……彼は自然的なものうちに、同時に彼の目的を……実現するのである」<sup>注(1)</sup> という有名な指摘はこの計画職能をさしている。ひとは計画にもとづいてそれを実行にうつし、その成果を計画と比較対照して、次の計画あるいは実行方法を修正するという統制職能を果たすのである。この計画—実行—統制 (Plan-Do-See) という

サイクルが人間の意志的行為を特色づけている。

ところで計画の内容は、目的を措定し、この目的を効果的に達成するための代替可能な手段から、何らかの判断によって一つの手段を選択するという意思決定（decision-making）行為である。判断の基準としてはふつう事実的基準と価値的基準があるとされている。事実的基準は人間をとりまく自然および社会の状況に対する認識によって与えられる。この自然認識や社会認識には日常的レベルの認識もあれば科学的レベルの認識もある。事実的基準に対しては論理的・分析的思考が必要だとされているが、それは人間が技術的に合理的であろうとすれば科学的認識に基づくのが合理的だということである。価値的基準は個人の世界観ないしは信条によって与えられる。これらの事実的基準と価値的基準とを総合して人間は意思決定を行なうが、その場合両者のいずれが主役を演ずるかとはさまざまな事情によって決まるので一概にはいえない。ただ世界観や信条が事実的基準と一致すれば問題はないが、それらが相反する場合においても生活の究極の拠りどころは世界観や信条であるから、そのために事実的基準が犠牲にされることが多いことに注目しなければならない。合理主義を特長とする近代人も技術的合理性のみに基づいて行為しているのではない。たとえば経済的な合理性のみに基いて行為する homo economicus は経済学の擬制にすぎない。具体的な人間は、合理的な認識にも拘わらず、たとえば政治的あるいは宗教的信条のために、非合理的に行為することが、衝動的ではなく、意志的な行為においても極めて多い。それは人間が世界観ないし信条を合理性の上において行為するからである。

ところで人間が生活の究極の拠りどころとする世界観や信条ないし立場はいうまでもなく唯一つではない。しかも単に複数であるばかりでなく、互いに調停しがたく、また解決し難く相争っている。Weberのいうところによれば、「人生が、その真相において理解される限り、かの〔種々なる価値秩序の〕神々の永遠の争のみ

よりなるという根本の事実」<sup>注(3)</sup>があり、「世界観は決して進歩していく経験的知識の産物ではありえぬこと、従ってまた我々を最も力強く動かす最高理想はいつの世でも他の理想との闘争において実現されるのであり、しかもこれらの他の理想が他人にとって神聖なのは我々の理想が我々にとってそうなのと同じだということを知らねばならぬ」<sup>注(4)</sup>のである。H. H. Kastnerも、社会科の目標を達成するにあたっての障碍の一つとして社会的な価値秩序の闘争をあげている。<sup>注(4)</sup>すなわち、工業化と都市化の進行によって高度の専門化が行なわれ、その結果として多数の利害関係集団が組織され、それぞれに含まれる社会的勢力が価値間の闘争を生み出している、というのである。

世界観の間において、このように解決し難き闘争が行なわれており、それが人間の実践の意志決定に最も力強く作用するという根本事実を考えると、科学的認識は如何なる根拠にもとづいて一定の世界観への左祖、したがって他の世界観への敵対を当為として命ずることができるであろうか。それは不可能といわねばならない。

社会認識は社会科学の成果にもとづかねばならぬという。その社会科学が「経験的実在の思惟的整序」<sup>注(5)</sup>を追求するものである以上、社会認識も科学的たらんとする限り、この限界を超えることはできない。したがって、社会認識は事実認識、そしてそのみを課題となしうる。それが社会認識の科学性を保持するため守るべき条件である。社会認識が実践的要求に適應せしめられるとき、それは科学性、客観性を失なうおそれが極めて大きい。自然認識に比較して社会認識では非科学的なものがしばしば横行するのは、真理よりも誤謬の方がかえって実践的（とくに政治的あるいは経済的な）要求に適合するということが起りうるからである。

社会認識が存在の認識を、そしてそのみを課題とするならば、それは実践的な生活に対して如何なる積極的寄与をなすのであろうか。それが「吾人にとって最も大切な問題、即ち吾人が何を為すべきか、吾人は如何に生きべきか、

に対して何ら答えるところがない」(トルストイ)注(6)ならば、それは無意味な存在であろうか。この点について Weber は社会科学の職分をつぎのように述べている注(7)が、それは社会科学の目ざす社会認識についても妥当すると考えられる。

第1に広義の技術的知識ないし批判、すなわち実生活において如何にすれば外界の事物や他人の行為を考量によって支配できるか、ということの知識

第2に物事の考え方、およびそのための用具ならびに訓練。

第3に明晰ということ、つまり (1)目的とそのための不可避的手段との間の選択の必然性を教えること、(2)一定の目的を達しようとする場合、通例その目的以外にこれこれの随伴現象が伴うことの説明、(3)一定の実際上の立場は一定の究極の世界観上の根本態度から内的整合をもって導き出されることの説明。

さて、以上が社会科学の、したがってまた科学的社會認識のなしうる限界である。ただここで注意すべきことは、科学的社會認識から価値判断・当為・規範を、それが主観の根源をもつが故に排除するということが価値判断の科学的取扱いを一般に排除するものではない、ということである。科学的認識において価値判断をなすことは排除されるが、上記(3)が科学の限界内で為しうることからわかるように、価値判断を对象的に取扱うことは科学にとって可能な課題である。しからば、価値関連的認識の科学性の保障は具体的にどの範囲にまでおよぶかというに、Weber はつぎのごとくいっている。注(8)第1に「興えられた目的における手段の適合性という問題である。」この場合の目的は認識にとって与件であり、認識主体そのものの目的ではない。その目的を達するためにいかなる手段が適合し、あるいは適合していないかを確定すること。第2に「結果を確定すること」、つまり必要な手段の使用が所期の目的の達成のほかにいかなる諸結果(他の諸価値の毀損という形での犠牲)の確定。これらは技術的批判の主要な機能である。第3に「意欲されたもの自体の

意義の知識」すなわち意図せられた具体的目的の根拠にあるところの「価値理念」の意味を論理的に展開して実践主体に理解させること。第4に「意欲されたものの内的無矛盾性の要請に照らして理想を吟味すること」すなわち与えられた目的の背後にある理念を理解させるだけでなく、その理念そのものが矛盾なく一義的に定立されているか否かを検討することである。価値関連的認識が科学性、客観性を害することなくしてなし得る最後のものはここまで、つまり価値判断にあらわれる究極の規準を意識せしめること、である。この結果明らかになされた究極の規準を承認すべきか否かは、彼の個人的な意欲と良心の問題であって経験的知識の問題ではない。したがって経験科学に立脚する限り、社会認識は「何人にも何を為すべきかを教えることはできず、ただ彼が何を為し得るか、及び何を意欲しているかを教えることができるに過ぎない。」注(9) 社会認識において個人的世界観を科学的論証の中にいりこませることは許されないのである。

## 〔注〕

1. 「資本論」長谷部訳 第1部 330頁
2. マックス・ウェーバー著「職業としての学問」(尾高邦雄訳、岩波文庫版、以下「学問」と略記) 63頁
3. 「方法論」 22頁
4. cf. Harold H. Kastner, Jr., *op cit.* p.204
5. 「方法論」 16頁
6. 「学問」 43頁より引用
7. 「学問」 60~62頁
8. 「方法論」 14頁以下、および大河内一男著「独逸社会政策思想史」450頁以下参照
9. 「方法論」 17~18頁 力点は原著。なお Weber は「職業としての政治」と題する講演でつぎのごとく述べ、彼の方法論を一貫して堅持している。「……諸君は無意識のうちに、現実の時事問題に対する一つの立場を期待せられたことでありましょう。……今日の講演においては、いかなる政治をわれわれは行なわねばならないか、すなわちいかなる内容をわれわれはわれわれの政治的行為に与えなければならないか、ということに関連するすべての問題は、まったく排除

されなければなりません。というのは、これらのことは、職業としての政治とは何であるか、また何を意味するか、という一般的な問題とは、何ら関係がないからであります。」(マックス・ウェーバー著「職業としての政治」(西島芳二訳、角川文庫版)9頁)(力点は原著)

### 3 「教壇禁欲」

かくして科学的社会認識の形成にたづさわる社会科の教師には、彼が教師として機能する限りにおいて、1つの責務、Weberのいわゆる「知的廉直」<sup>注(1)</sup>が課せられることになる。知的廉直とは「事実の確定」と「価値如何の問題あるいは……如何に行為すべきかの問題に対する解答」とが全く異質的な事柄であることをよく弁えていることである。<sup>注(2)</sup>教師も単に思惟するばかりでなく、意欲し行為する人間であるから、この両者を教授の場において区別することは必ずしも容易なことではない。彼も彼自身の世界観にもとづいて一定の価値、一定の立場、一定の政策を是認・追求し、他の価値・立場・政策を否認・排斥して生活しているのであるから、教授の場で価値判断を排除するということが、その意味で客観的であることは彼にとって一つの自己抑制<sup>注(3)</sup>であり禁欲<sup>注(4)</sup>となる。

社会科教師に対してこのような自己抑制あるいは禁欲が要請されるのはさまざまな理由による。原理的にはいままで述べてきたように、種々な価値秩序が互いに和解し難く争っているときに、個々の実践的立場をそれぞれ科学の名において代表することは無意味なことでもあり、不可能でもある。社会科学はそれぞれの価値秩序を認識するだけであって、価値秩序の争いに決着をつけることはできないのである。

しかも教壇禁欲には原理的な理由のほかに実際の理由がある。すなわち第1に、教壇は議政の壇や集会の壇と異なって、教師に相対しているのは自己の批判者ではなく、また自己と意見を異にしているも沈黙を余儀なくされている傾聴者である。彼らが黙っているのは知的未成熟によることもあれば、履修の義務という強制力によることもあろう。いづれにせよ、こうし

た条件を利用して自己の意見や政治的見解に向けて聴き手を引きつけるのは不誠実であり、とりわけ科学的認識の名においてそれをなすことは科学に対する冒瀆であるといってよい。第2に、中学生以上ともなれば生徒は発達段階より考えて次第に自己自身の主義・主張・信条や立場をもつにいたる。したがって論争的な諸問題について主義や立場を異にする多くの生徒に対して教師の知識および方法が同様に役立つよう努める必要がある。教師がただ一つの主義・立場のみに役立つような指導を行なうことは、その問題についての科学的認識に対して一義的解決に達していない以上、教師の越権的行為となる。このことは政治的信条や宗教的信条についてもひとしくあてはまる。現に種々の政治的信条や宗教的信条が存在しているとき、教師が自己の政治的信条や宗教的信条の正しさを信ずるが故に、その信条にのみ役立つ学習指導を行なったとすれば、それは明らかに不当というべきであろう。第3に、学習者に対して、自己の党派的意見にとって都合の悪い事実の存在を承認する習慣をつけるという教師の責任である。Weberはこういっている、「苟くも有能な教師たる以上、その任務の第一とすべきは、その弟子達が都合の悪い事実、即ち例えば自分の党派的意見にとって都合の悪い事実の如きを承認するよう教えることである。」<sup>注(5)</sup>社会事象にして論争的見解の存在するものが多いことは、誰にとってもその党派的意見にとって都合の悪い事実が現にあることを示すものである。しかも論争的諸問題において自己の党派的意見にとって不利な事実の存在を承認することは民主主義社会存立のための基礎的条件である。したがってWeberは学習者にこの習慣をつけることをもって教師の「徳育上の功績」<sup>注(6)</sup>とよんだのである。

以上述べた原理的ならびに実際的理由によって教師が教壇禁欲を守るとき、彼が学習者に得させようと努める科学的社会認識は、「存在するもの」の認識のみであって、「存在すべきもの」の認識は含まれない。「規範や理想を発見し、それから実践に対する処方箋を導き出すと



「このようなことは、断じて経験科学の課題ではあり得ない」<sup>注7)</sup>から、その経験科学の成果に立脚する社会科の目指す社会認識から当為が除かれるのは当然のことであろう。

かくてたとえば「民主主義」を教室で教える場合には、先ず種々の形態の民主主義を挙げ、そのおのおのがその働らきにおいてどう違うかを分析し、社会生活にとってそのおのおのがどんな影響を及ぼすかを確定し、さらに民主主義をとらない他の政治的秩序と各種民主主義の形態を比較すること<sup>注8)</sup>が学習内容となるのである。この授業にもとづいて政治的秩序、とりわけ民主主義の各形態について生徒が各自の理想にてらしてその態度を決めることができるようにすれば、教室における教師の任務は終るのである。授業において、明示的であれ、暗示的であれ、特定の形態の民主主義に加担し、他の形態の民主主義に反対するならば、それは科学的な社会認識ではなくて indoctrination であり、彼は教師たることをやめて煽動家になっているのである。

前記の N. C. Polos は ideological challenge に当面しているアメリカの学校で多くの教師の犯す重大な誤について次の如く述べている。<sup>注9)</sup>すなわち彼らが民主主義や共産主義について教えるときには educate するよりもむしろ indoctrinate する傾向がある。これは自由な教育を長く支配してきた根本原理を破るものであり、教師が煽動者や熱狂者になるものである。授業が効果的であるためにはアメリカの缺陷についても真実を教えねばならない。最近の研究は、問題の両面を教えることが一方的な授業よりも究極において一層説得的であることを示している。将来社会の指導者となるような賢明な生徒は indoctrination のいかなる試みもすぐに感ずいて、これに反撥するものである。したがってわれわれは論争的な問題を客観的に教育せねばならず、アメリカ民主主義の意味および本質を明らかならしめる最も有効な方法が客観的指導方法であることは疑いないところである。

社会認識、とくに論争的な問題の認識の科学性・客観性を維持するため社会科の授業の課題

と限界は以上の通りである。しかし社会科の授業の中に潜んでいる「重大な人生問題」(Weber)はこれで片づいたわけではない。人生は実践の場であり、ひとは自からの世界観にもとづいて価値判断を行ない、行為をとおしてそれを実現しようとする。彼が是認する価値を目的として実践の場で追求し、彼の否認する価値を実践的に排斥する。この意味で具体的な個人は理論と実践との統一である。したがって教師も人間として信念や熱情をもつことは当然である。Weber も「苟くも人間としての自覚ある者にとって、情熱なしに為しうるすべては無価値だ」<sup>注10)</sup>し、「信念なきことと科学的『客観性』とはなんら内的縁由をもっていない」<sup>注11)</sup>といっている。ただそうした人生の実践的問題については教室以外に属する他の力がものをいうのである。実践の場において指導者たらんとする場合には、教師は教室の外において、たとえば政治的集会や政治的・経済的・社会的・あるいは宗教的な団体内、または新聞雑誌上とか、場合によっては個人的なつき合いなどにおいて、大いに自己の世界観や党派的意見を主張すべきである。ひとは全人格的に教師であることはできないし、またそうする必要もない。Weber が「認識と価値判断とを区別する能力、また事実の真理を直視すべき科学的義務および自己の理想のために尽すべき実践的義務の遂行、これこそわれわれが十分に習熟したいと思うところである」<sup>注12)</sup>と述べているのは、社会科の教師の深く味わうべき言葉である。

## 〔注〕

1. 「学問」49頁
2. 3. 上掲箇所
4. 安藤英治教授はこれを「教壇禁欲の要求」と名づけている。「マックス・ヴェーバーにおける『客観性』の意味」(大塚久雄他3氏著「マックス・ヴェーバー研究」所収)
5. 「学問」53頁 力点は原著
6. 上掲箇所
7. 「方法論」14頁
8. 「学問」48～49頁参照
9. cf. N. C. Polos, *i id.* p.45
10. 「学問」25頁 力点は原著
11. 「方法論」26頁 力点は原著
12. 「方法論」23頁 力点は原著