

教育学における規範の問題

——ドイツ教育学の状況——

土 戸 敏 彦

およそ教育という行為、活動には、何らかの規範がかな

らず属している。規範は教育にとって本質的契機の一つをなすのである。けれども現代の教育現実を一瞥すると、規範は——主にそれは教育目標という形で示されるが——その妥当性の根拠をさほど問われることもなく、いわば乱立しているのが実状である。そのさい、ある規範の普遍妥当性が主張されても、特定の世界観が意識的にその基盤とされていることもあるうし、あるいはある種のイデオロギーが非反省的に介在することもありうる。いかなる場合でも重要だと思われるのは、教育における規範を徹底的に反省し、その妥当性の根拠を問うことであろう。こうした試みはおそらく現代の混乱した教育状況に、貴重な示唆を与え

るはずである。

ところでこのことは単に教育実践においてのみ重要なのではない。教育学的にみて、この課題のもつ意味は測り知れないほど大きいのである。あるいは、理論的な教育学はこの課題をめぐって形成されてきたとする見方さえ成り立つだろう。いずれにせよ、規範問題を通して教育学を理論的に基礎づけ、形成することは、今なお教育学の主要課題の一つとして要請されていることではないか。

とはいえ以上のような重要かつ広大な諸課題に、今ただちに取りかかることはできない。本稿では、ドイツの教育学において規範問題がどのように取り上げられてきたか、また取り上げられているかについてのきわめて概括的な考

察にとどめる。のみならず、紙幅の都合上、多くの箇所
詳細な論述を省かざるをえないことをあらかじめお断りし
たい。

一 教育的規範の意味

教育的規範 (pädagogische Normen) とは、教育行為がそ
れに従うべきところの規範、およびそれに従っているとこ
ろの規範をいう、とさしあたり形式的に定義できる。しか
しこの定義は、教育のための「理想的」観点を意味する規
範をも、教育のなかで実際に見出される規範をも含んでい
る。そこでポークエルマンは、一括して教育的規範と称され
ているものの中に概念的区別を設ける。

その第一は「教育のための規範」(Normen für die Er-
ziehung)である。ここでは教育の方向 (Richtung, Worauf-
Eing)を形式的、一般的に表わす当為命題が考えられてい
る。たとえばそれは「人間を人間に陶冶する」とか「人間
の人間化を可能にする」等の表現に見られる。これらに含
まれる当為要求は、教育行為全体に関わり、一定の目標観
念を内包し、したがってまた「世界観的アプリアオリ」、つま
り人間の使命についての知識をあらかじめもっている。こ
のような規範を、彼はまた教育にとっての意味規範 (Sinn-

Normen) とよぶ。

第二は「教育の規範」(Normen der Erziehung)である。^②
ここでは、実際の経験可能な教育過程のなかで現われ、し
たがって認識され、記述されうる当為要求が考えられる。
すなわち事実としての教育行為において働いている諸原則
および観察可能な法則性である。したがってこの規範で問
題になるのは教育の方向ではなく、学習内容、部分目的、
方法、年齢に応じた特殊性、等を有する事実的な教育過程
である。かくてこの規範は、教育の事象規範 (Sachnormen)
とされる。^③

第三は教育を外的に可能にする規範である。^④これは教育
行為を外的存立、社会的秩序連関において保証するもので
あり、その意味で教育の条件規範 (Konditionalnormen) と
呼びうる。このなかには、社会秩序の内部で教育行為を可
能にし、遂行し、保護する規範、すなわち法規範と、教育
行為をその物質的要求において保証し、それを経済原則の
下におく規範、すなわち経済規範が区別される。ポーク
エルマンによれば、教育行為の核心部分は事象規範の部門で
あり、これは一方で意味規範によって理念的に条件づけら
れ、他方で条件規範によって外的に条件づけられている。

このようにポークエルマンの述べるところによると、教育

的規範は一義的に確定しがたい拡がりをもつが、このことが一種のディレンマを生む。すなわち広義に解すれば、問題は教育学の領域を越えるであろうし、狭くとれば、つまり事象規範に限定すれば、一定の世界観あるいは社会体制を前提、承認せざるをえないという事情である。したがって、ことは教育学存立の条件に関わってくるのであり、それ故にこそ規範問題が教育学的に重要な意味をもつのである。

ところでボーケルマンの所説からも明らかなように、教育的規範はかならずしも教育目標ないし教育目的のみを指すのではない。たとえばブレティンカによると、一種の規範である教育目標は、一方で被教育者のための理想（存在に関する規範、「であるべし」*Sensollen*）と、他方で教育者のための課題規範（行為に関する規範、「なすべし」*Tun-sollen*）とを含んでいる。しかし行為に関する規範のなかには、課題規範とは別に、教育目標に属さない規範、すなわち行動規範ないし技術的規範が存在するのである。^⑤

往々にして教育的規範と教育目標とは同一視されがちであるが、両者の差異はかならずしもブレティンカの指摘する意味においてのみ問題になるわけでない。両者の意味のズレの重要性はさらに別なところにある。

クラフキーは、リュックリウム(G. M. Rucklium)によって導入された〈社会—文化的規範〉なる術語の下で、一定の人間集団の内部で妥当しているすべての原則、要求、規則を考え、これを〈教育目標〉の上位概念とする。^⑥そして「一、我々は社会—文化的規範一般から、教育のなかで効力を示す規範を区別する。二、さらに我々は、教育のなかで効力を示すこれらの規範の下で、非反省的に、無批判に、時にはまったく無意識的に教育過程のなかに流れこむ規範——我々はこれを……〈教育のなかで共に作用する (mitwirken) 規範〉と名づける——と、教育のためにはつきりと意識的に定立される規範とを区別する。後者を我々は〈教育目標〉と名づける。」

これらの規定を注意深く見れば容易に察しがつくように、教育のなかで非反省的にはたらく規範と、教育目標とが対立することは、十分起こりうる。あるいはむしろ、教育目標を教育における支配的な非反省的規範に対立させて提起するということも可能なのである。

とはいいいながら教育目標そのものの性格も、かならずしも明確であるとはいいがたい。A・ヴォルフは、教育における全体目標(Gesamtziel)は、それが包括的であろうとし、一面性をなくそうとするがゆえに、必然的に形式的性格を

もつことを指摘している。^⑨ 普遍妥当性をめざす高度に抽象的な表現は、意識的にせよ無意識的にせよ、具体的問題を隠蔽したり、互いに矛盾する内容を含んだりすることさえありうるのである。^⑩ それゆえ教育目標が抽象的な形をとればとるほど、無意識的規範によって影響を受ける度合が強まることは、当然予想される。「まさしく社会の無意識的規範は、教育の意識的な目標を規定しつつ、それに働きかけるのであり……それゆえ教育理論は、とりわけそのつどの教育目標への規範の影響を明らかにするために、その規範を明るみに出さねばならない。かくて教育科学的な反省にとって、問は、探究されるべきは規範かそれとも目標かではなく、いかに教育にとっての規範および目標が責任をもって具体化されるか、ということになる。」^⑪

非反省的、無意識的規範が教育目標をつねに文化的、社会的に包みこんでいるという構造全体が問われはじめたのは、実のところかなり新しいことに属する。従来の研究はかなり一面的に、明確な目標定立に関心を集中させてきた。^⑫ けれども教育学史をふりかえてみると、教育目標すなわち意識的に定立された規範を学的反省の場へもたらし、その妥当性の根拠を問うという、およそ学問的営みにとってきわめて当然な作業すら、さほど容易なことではなかった

ことがうかがわれる。おそらくその最も主要な理由は、教育がつねに当為を要請するきわめて実践的な活動であり、したがって逆に理論的反省の深まりが実践性をそれだけ喪失するという、いわば一種の二律背反がつきまとうという事情があるためであろう。しかし実は、規範に対する理論的反省というこの作業が、教育学を形成し展開させていく重要な一契機とならねばならなかったのであり、それなしには今日教育学について語ることはおよそ不可能であろうし、また不可能であるにちがいないのである。

二 教育学成立時の規範問題

理論的な教育学は、一般にヘルバルトにおいて初めて体系的に企てられたとされる。事実、彼は「まず第一に、学としての教育学と教育の技術とを区別せよ」と、明白な形で呼びかけている。なるほど以前から、すでにプロイセンの大学では教育学の講義が行われていたし、哲学者カントもこの講義を担当し、その講義録も残されている。そこには「人間は教育されねばならない唯一の被造物である」「人間は教育によってのみ人間となりうる」等、^⑬ 今なお教育の定義に引用される有名な命題が含まれている。カント自身も「教育の理論のための構想」^⑭ について触れてはいる

が、しかしながら根本において彼は教育学を教育の技術と考えていた^⑩。だからこそ、こうした理論的前提に関する議論は『講義』のいわば序論にしか相当せず、本論(Andersung)は、子どもには母乳が望ましい、とか、おむつは子どものためによくない、などの議論で始められるのである。いうまでもなくカントの批判哲学は、それまでの哲学的状況を一変させてしまうほどの重大な意味をもっていた。このきわめて精緻な理論構成をもつ認識論や倫理学の水準に、彼の『教育学』は客観的にみて到底及ぶべくもない。一言でいうなら、カントにあってはその厳密な批判的思惟は教育学のなかで行使されない。教育学はいまだ〈学〉になりえなかつたのである。

フィヒテに至っては、その教育に対する関わりは学的反省の方向へ歩むどころか、国民的自覚を目指したいわば端的な当為である^⑪。

ヘルバルトが反応したのは、しかし彼らの教育技術論や教育的当為命題にとどまらなかつた。むしろ彼らの哲学そのものの、超越論的自由論に、教育学の視角から対決を挑むのである。「宿命論または超越論的自由のいずれかを受け入れるような哲学体系は、教育学から除外される。というのは、もしそのような哲学体系が、無規定なあり方から確固

たるあり方への移行を示す陶冶性^⑫の概念を受け入れるなら、かならず自家撞着^⑬を起こすからである。」超越論的自由が教育学的に何を意味するかといえば、教育者による外的影響や教育者の意図に抗する個々人の意志の極端な尊重である。ヘルバルトは陶冶性を過大視することをいましめているが、結果的に教育を過小評価せざるをえない宿命論や超越論的自由論をも斥けるのである。こうして彼は当時の哲学的水準を踏まえたうえで、教育学の基礎づけを行おうとする。この故にこそ、ヘルバルトにおいて〈学〉としての教育学^⑭が成立したとされるのである。

周知のようにヘルバルトの教育学の体系は、実践哲学と心理学とに依存している。そして実践哲学もしくは倫理学によって教育の目標は示されるが、これは従来の教育学における非反省的な規範定立ではなくして、一種の教育学的反省を含んだものである。教育の最高目的は道徳性(Moralität)だとヘルバルトは考える^⑮。ただししかしその場合のヘルバルトの関心事は、道徳性が人間および教育の最高の目的であるというそのこと自体ではなく、したがってその承認の観念的可能性の条件でなく、むしろその実現の現実的可能性の条件を示すことであつた^⑯。このことは、超越論的自由論に対する彼の問題の仕方が、上述の教育学の基礎づ

けのレベルからいくら後退しているように思わせる。つまり彼は、道徳性が教育の目的として定言的命法の形をとることの根拠をさほど問題にしないのであり、むしろその内容が具体的に明らかでないということに異議を唱えるのである。形式的倫理学ではなく、生活や人間世界の具体的状況に関わる倫理学を、彼は企てる。かくて、なるほど倫理学は具体的に、したがって教育学は理論的に基礎づけられたものとして具体的な教育場面に関わることになった。けれども道徳性ないし倫理的品性が教育目的として普遍的であることについての根拠は、結局のところ単なる信念の域を出ていないといわざるをえないのである。

ヘルバルトの場合、名門フォン・シュタイガー家での家庭教師の経験が教育の目的、方法についての暗黙の前提部分を醸成し、したがって（技術と学問を峻別したとはいえず）その教育学を個人についての教育学ならしめた感がある。が、これに対しシュライエルマッハーは、考察を最初から家庭教師や学校教師の領野を越えたはるかに広汎な視点——世代間の関係——から行なう。「古い世代の若い世代に対する関係というこの基礎の上に、つまり後者との関係において前者の義務であるところのものを基礎にして、我々はこの理論の領域に入ってくるすべてのものを構成す

る。」^②とここで彼は、古い世代が若い世代に働きかけることは道徳的課題の一部をなし、したがって教育の理論は倫理学と密接な関係があることを指摘する。^③しかも世代関係は必然的に国家の問題を呼び起こし、それゆえ教育学と政治学とは互いにかみ合って一つになっているとも述べている。しかし彼は、倫理学や政治学との関わり故に、えてして陥りがちな何らかの規範定立へとただちに向かうことはしない。のみならず、さまざまな倫理体系があり、決定的な倫理的目標も目下のところ存在しないゆえに、普遍妥当的教育学の可能性を否定する。まさに教育的規範に対するこのような態度が、ヘルバルトとは著しく異なっていたのであり、次代のディルタイの精神科学的教育学の形成へと道を開いたのであった。

とはいえそのディルタイは、シュライエルマッハーをも含めて、普遍的な教育目標を立てる教育理論に鉄槌を打ちおろし、教育的規範の相対化を徹底させるように見える。「……およそ教育の究極目標の規定は、味気ない定言的命法においても、ヘルバルトの薄っぺらい理念においても、シュライエルマッハーの理性による自然の貫徹というたるみきった公式においても、私的な体系の主観的趣味のために、その主観的趣味によって示されたものでしかない。か

くて至るところ論争である。」^⑤そして民族と時代の多様性を無視して、教育の目標と規則を与える普遍妥当的教育学というものは、時代遅れの学問だと断言する。^⑥

しかしながらディルタイは、教育の目標ないし規範の相對性ゆえにそれらを全否定するわけではない。「結局はしかし、我々は事物がどうであったかということを知ろうとしていてだけではない。我々の時代は、あらゆる他の時代と同様、教育行為の規則を必要としているのである。……かくてこの領域においても、倫理学、詩学、経済学という類縁の領域と同様、何があるかということの認識から、何があるべきかということについての規則がいかなる点において生ずるか、という問の前に学問は立たされているのである」^⑦。

ディルタイが教育学をヘルバルトの時代の水準からさらに理論的におし進めた最大のメルクマールは、何よりも教育目標の意味における規範の妥当性の根拠を問い直したことであった。ディルタイによれば、教育はそれ自身において自己目的ではなく、精神生命の手段にすぎない。教育がその手段であるところのこの目的は、精神生命が目的論的構造をもつ限りにおいてのみ発見される。「教育学の根本命題は、精神生命は内的合目的性を、したがってそれに固

有の完全性をもつという主張にある。……この命題の証明は精神生命の分析によって与えられねばならない。いかなる種類の形而上学的前提もここに導入されてはならない。経験のみが語らねばならないのである」^⑧。

大ざっぱにいえば、ディルタイはこの目的論、完全性、発達等をめぐる課題を、一つは彼独自の心理学的分析の方向で、いま一つは歴史的、民族的考察によって追究する。彼がそこから導き出そうとした規範がいかなるものであったかは、さしあたってここでは問題でない。重要なのは、規範の妥当性の根拠を問うことが、彼において初めて教育学の主要課題の一つとされたことであろう。そしてそれが諸規範の相對主義から発したという事実は、教育学の成立および展開にとってきわめて示唆的である。

とはいえ当然のことながら、ディルタイの精神科学によって教育学の規範問題が決着をつけられたわけではむろんなかった。むしろこの精神科学的教育学の問題提起が、さらにさまざまな立場を惹起したとすらいいうるであろう。

三 教育的規範をめぐる現代の状況

精神科学的教育学はその後、多くの後継者に批判的に受け継がれた。そのうちの一人、H・ノールは、ディルタイ

の教育学における普遍妥当性への志向を認めつつも、それが精神生命の〈完全性〉に依拠していたことに異議を唱える。精神のはたらしの完全性という尺度は、ディルタイにおいて結局主観的満足である、とノールはいう。「遂行の完全性という概念は、私の欲求や理想に制約されており、その完全性は、ディルタイ自身において歴史的にのみ捉えられるべき最小限と最大限とのまっただ中にある。」^⑧ディルタイが一定の時代、一定の民族の規範を導き出す普遍的地盤とした〈完全性〉の概念が、そもそもすでに個人的にも歴史的にも規定されており、文化的前提と不可分であることを、ノールは指摘するのである。彼は、そのような概念ではなく、客観的価値から生ずる他の基準があるという。「陶冶の普遍妥当的理論にとっての真の出発点は、意味をもった全体としての教育現実という事実である。」^⑨その際、教育現実とは、教育体験——自己陶冶すること、他を陶冶すること、陶冶されること——という面と、教育学の客体化 (Objektivierung)——教育 (学) 的活動の歴史的展開——という面との二重性において考えられている。教育学的分析は、そのつどの教育理想や世界観的前提に影響されずに、この体験と客体化の相互依存性を解明し、そしてそこから教育の現実的課題——歴史的制約性から出てくる種々の可

能性——を示すという。「こうして、すべての時代およびすべての民族に対して妥当する陶冶の普遍妥当的理論が可能になる。なぜならその理論は、教育活動 (Erziehungslehre) それ自身において変様する構造のみを明示し、そしてその構造からすべての歴史的形式が理解されえ、導き出されるからである。」^⑩彼は教育学の自律 (Autonomie der Pädagogik) をこの脈絡で考えていたと思われるが、このような普遍妥当的教育学はより新たな世代のヴェーニガーによって批判されることとなる。^⑪

ヴェーニガーは、教育学の普遍妥当性ではなく、教育的行為の自律性を追究する。教育的行為は世界観的、歴史的、社会的に制約されているが、そのつどの精神的、歴史的等の諸前提に応じた教育の構造適合性 (Strukturgemäßheit) がとり出され促進されうるし、世界観的に根拠づけられた教育体制や教育方法について、その教育的な純正さを探求することもできる。^⑫さらには、世界観的な被制約性は、相互関与の共通の場でぶつかり合うことによって、その共通性を強固な確実なものにしていくとも述べている。^⑬普遍妥当的理論を斥け、教育行為という実践を優位に置くことによって、ヴェーニガーは教育学の規範問題を切り抜けるかのように見える。しかし教育現実を基盤にした解釈学も、

結局のところ具体的規範をひき出すことはない。教育目標の具体化であるところの教育計画(Ultraplan)は一定の理想を必要とするが、この理想の妥当性の判断は結局「未来」に委ねられてしまう。^⑤精神科学的教育学による規範の根拠づけは、なるほど教育現実そのものに立脚しようとするが、その教育現実への接近の角度がこの規範を多様な相の下に現出させうる可能性をはらんでいるのである。

こうした方向における試みに全面的に対決したのが、経験的教育科学であった。その現代の首唱者ともいべきブレツィンカは、彼のいわゆるメタ理論の立場から教育の理論を〈教育科学〉〈教育の哲学〉〈実践的教育学〉に分類する。〈教育科学〉(Erziehungswissenschaft)は、事実としての教育をその対象とする。^⑥その課題は教育現象の記述であり、そして記述された現象の説明である。これに対し〈教育の哲学〉(Philosophie der Erziehung)の目的は、教育者や教育政策家の価値および規範の方向づけにとって、教育科学の内部では遂行できないものを遂行することだという。^⑦教育者は具体的な教育状況の中で、規範的な方向づけの支えを必要とする。規範の価値自由的な分析はこの支えにとってかわることはできない。「規範的哲学の哲学的性格は、まさしくその諸命題が理性的に根拠づけられるこ

とに存する。しかしこの根拠づけは、いかなる場合においても決断を不要なものにするほど完全ではありえない。」^⑧〈教育の哲学〉が規範の設定と根拠づけに限定されるのに対し、〈実践的教育学〉(Praktische Pädagogik)は同じく規範的性格をもっていながら、その根拠づけには関与らない。ここでは「世界観的、道徳的な根本規範は、すでに妥当するものとして前提されるのである。」^⑨このようにブレツィンカの経験的教育科学の構想では、規範問題はいわば完全に分業化されて扱われる。

精神科学的教育学と経験的教育科学とは、いくつかの点において著しい対比を示している。理論の出発点は、前者においては教育現実であり、理論はあくまでこの教育現実に向けられている。理論はあくまで実践に役立つ限りにおいて存在理由をもつ。これに反し後者においては、出発点はすでに理論的立場、しかも理論自身の反省であるメタ理論的立場にある。実践への奉仕は、理論の中でも〈実践的教育学〉がその任にあたるとされる。^⑩

しかしながら本稿のテーマにとって注目すべき問題は、反省的理論としての教育学が、実践としての教育に不可避につきまとう規範的性格をどの程度まで対象化できるのか、そしてそれ自身規範にどのように関わろうとするのか、と

いう点である。経験的教育科学は〈教育科学〉のいわゆる価値自由の性格を自明のこととして前提しているのに対し、精神科学的教育学は理論的反省のレベルにおいても規範から自由たろうとするのでなく、むしろ積極的に規範的であろうとするのである。

これらに対し、フランクフルト学派の批判理論の上に立った解放的教育学(emanzipatorische Pädagogik)の立場は、事実から規範を導き出すのでもなく、事実と規範を切り離すことによって解決をはかろうとするのではない。そもそも最初の前提において、いうならば事実が規範の性格を帯びていると考える。そしてそれを反省にもたらすことが眼目なのである。ハーバーマスは〈認識を導く関心〉(erkenntnisleitendes Interesse)として、技術的、実践的、解放的の三種の認識関心をあげるが、このうち解放的認識関心は他の二つの認識関心からきわだたせられる。それは自己反省を促すのであり、そしてその反省が、自らを規定している力への非反省的従属からの解放を方向づけるのである。この主張が教育学の場でどのように表現されるかはおおよそ推察しうるところであるが、規範問題に関して一つだけ付け加えておくと、モレンハウアーによれば解放的教育学における規範問題は、次のような陶冶過程の形式ない

し要請に還元される。すなわち、被教育者があらかじめ在する規範的な諸期待に服するのではなく、自己規定の要求を実現するような状況に置きかえられるように、陶冶過程は考えられ、形成されねばならないというわけである。^④

ところが、これらすべての立場はそもそも規範問題という解決不可能な事から立ち向かっていると主張がある。カントの批判的思惟を教育学の内部で受けついで超越論批判的教育学(transzendental-kritische Pädagogik)は、教育学に内在する形而上学を批判し、徹頭徹尾〈方法〉たろうとする。そして規範問題ではなく、正当化問題(Uegitimationsproblem)を提起するのである。「教育学的な規範問題が、その誤まった前提と解決不能性にもかかわらず、相対的に正当だとみなされようとなり広範な地平とは、教育学的な正当化問題の地平である。」^⑤規範や命令は、いかに行為すべきか、ないし、いかに行為すべきでないか、を指し示す。あらゆる規範的なものは終止符の性格、完結性を共通にもっている。これに対し、いわば〈自立性〉を思惟の中で切り開こうとする正当化の間は、非完結的である^⑥とされるのである。この〈正当化〉が、第一節で考察した〈規範〉の概念を免れているかどうか、検討の余地はあろう。とはいえ、客観的規範を何ら提示せず、被教育者の

〈哲学すること〉による自立を目指すこの試みを、たとえば解放的教育学における自立の概念とつき合わせてみるのも、興味深い課題であるように思われる。

さて、教育学における規範問題のこのような錯綜した状況を、どのように捉えるべきなのか。もちろんここで結論めいたことを明示することは到底できない。ただこのことに何らかの示唆を与えられるケーンヒの問題提起を取り上げておくと、彼はニアランゲン学派の派れを汲みつつ、対象理論としての教育学に対して、メタ理論としての教育学理論(Theorie der Erziehungswissenschaft)を提唱する。こうすることによって、対象理論のレベルにおける規範とメタ理論的規範とを区別する。「さまざまな教育学の構想を判定することは、原則として規範的なメタ理論を基礎にしてみ、すなわち科学的理論はどんな性質を有するべきかを指示する一定のメタ理論的規範を先行的に認めたときのみ、可能となる。」^④しかしこのような論定は、メタメタ理論等々への無限退行の問題を別としても、再び一種の堂々めぐりに陥りはしないだろうか。すなわちケーンヒの構想は、対象理論としての教育学とメタ理論としての教育学理論とが、レベルの異なるものとしていわば切断可能だという前提に基いている。この前提を否定

する教育学ないし教育学科学は、このような試みを自らに妥当しない外的規定だと受けとるだろう。けだし〈反省〉の本来の概念は、反省される意識と反省する意識が切断されないところに成立するだろうからである。^⑤こうして問題は、〈教育—教育学(教育学科学)—教育学理論〉の関係規定へと向けられ、それぞれのレベルにおける規範が相互にどのように関連し、またそれらがどの程度反省されるかにかかってくると思われる。

註

- ① Hans Bokelmann, Maßstäbe pädagogischen Handelns, Würzburg 1965, S. 32.
- ② a. a. O., S. 33.
- ③ ホーケルマンはこの事象規範をさらに下位分類している。すなわち教授学的規範、禁欲的規範、方法的もしくは道具的規範である。
- ④ Bokelmann, a. a. O., S. 34.
- ⑤ Wolfgang Brezinka, Was sind Erziehungsziele? in: Zeitschrift für Pädagogik 18. Jg. 1972, S. 532ff.
- ⑥ Wolfgang Klafki u. a., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt / M. 1970, S. 16f.
- ⑦ a. a. O., S. 18.
- ⑧ Antonius Wolf, Brennpunkte moderner Erziehungswissenschaft, Donauwörth 1972, S. 111.

- ⑥ Klafki, a. a. O., S. 26.
- ⑦ Wolf, a. a. O., S. 119.
- ⑧ Klafki, a. a. O., S. 22.
- ⑨ Johann Friedrich Herbart, Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802), in: Herbarts pädagogische Schriften (hrsg. von W. Asmus) Bd. 1, Stuttgart 1964, S. 124.
- ⑩ Immanuel Kant, Vorlesung über Pädagogik, in: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, Paderborn, S. 9. 勝田・伊勢田訳『教育学講義概』(明治図書) 一一三頁。
- ⑪ a. a. O., S. 11. 同訳一五頁。
- ⑫ a. a. O., S. 12. 同訳一六頁。
- ⑬ a. a. O., S. 14. 同訳一九頁。
- ⑭ 拙稿「教育学の生成期におけるフイヒテの教育論の意味」『大谷大学研究年報』第三十五集、一九八二、所載。
- ⑮ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, in: Pädagogische Schriften Bd. 3, S. 165. 是常正美訳『教育学講義綱要』(協同出版) 三一四頁。
- ⑯ Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Pädagogische Schriften Bd. 1, S. 105. Umriss pädagogischer Vorlesungen, in: Pädagogische Schriften Bd. 3, S. 167. 前掲訳六頁。ただし『一般教育学』では微妙な言い方——随意 (Willkür) の目的と倫理性の目的とに分れる——をとりこんでいる。Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Pädagogische Schriften Bd. 2, S. 39 ff. 最端頁。『一般教育学』(王川大善出版部) 六五—七二頁。
- ⑰ Johannes Schurr, Pädagogik und normative Wissenschaften, in: Josef Speck (Hrsg.), Problemgeschichte der neueren Pädagogik II, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976, S. 125.
- ⑱ a. a. O., S. 126.
- ⑲ F. E. D. Schliermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Ausgewählte Pädagogische Schriften, Paderborn 1959, S. 36 f. 梅根幹・梅根栄一訳『國家権力と教育』(明治図書) 一一一頁。
- ⑳ a. a. O., S. 41. 同訳一二四頁。
- ㉑ a. a. O., S. 51. 同訳一三六頁。
- ㉒ Wilhelm Dilthey, Grundlinien eines Systems der Pädagogik, in: Gesammelte Schriften, Stuttgart, Bd. IX, S. 176.
- ㉓ a. a. O., S. 177.
- ㉔ Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, in: Gesammelte Schriften Bd. VI, S. 62.
- ㉕ Dilthey, Grundlinien eines Systems der Pädagogik, in: Gesammelte Schriften Bd. IX, S. 185.

- ⑳ Herman Nohl, Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt / M. 1935, 9. Aufl. 1982, S. 113.
- ㉑ a. a. O., S. 119.
- ㉒ a. a. O., S. 120 f.
- ㉓ 教育学の自律とは、他の諸領域、たとえば教会、国家、あるいは他の学問からの自律を意味するが、ヴェーニガーによるところの自律は三領域におおむね区別をなしていない。すなわち教育的行為そのものにおける自律、教育制度や教師の身分の自律、そして学問としての教育学の自律(教育学の普遍妥当性)である。ノールのところの自律は、教育的行為のすべてが、学問としての教育学の自律を妥当せしめられている。これに対しヴェーニガーは、普遍妥当性の意味における教育学の自律を認めない。Erich Weniger, Die Autonomie der Pädagogik, in: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim / Basel 1975, S. 15 f.
- ㉔ Weniger, Die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis heute, in: a. a. O., S. 136 f.
- ㉕ a. a. O., S. 139.
- ㉖ Weniger, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, in: a. a. O., S. 267. Vgl. Jörg Ruhloff, Das ungelöste Normproblem der Pädagogik, Heidelberg 1980, S. 56.
- ㉗ Brezninka, Metatheorie der Erziehung, München 1978, S. 53.
- ㉘ a. a. O., S. 56.
- ㉙ a. a. O., S. 203.
- ㉚ a. a. O., S. 218.
- ㉛ a. a. O., S. 243.
- ㉜ フロントンは、精神科学的教育学そのものを実践的教育学として位置づける。a. a. O., S. 247 ff.
- ㉝ 解放的教育学は精神科学的教育学と異なる点で共通性を認められる。Vgl. Klafki, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim / Basel 1976, S. 45 小笠原道雄講記『批判的・構成的教育科学』(黎明書房) 四四一四五頁。
- ㉞ Jürgen Habermas, Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt / M. 1968, S. 155.
- ㉟ Klaus Mollenhauer, Theorie zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 49.
- ㊱ Ruhloff, a. a. O., S. 164.
- ㊲ Wolfgang Fischer, Transzendentalkritische Pädagogik, in: Klaus Schaller (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Bochum 1979, S. 109.
- ㊳ Eckard König, Theorie der Erziehungswissenschaft Bd. 1, München 1975, S. 30. ノーレン・江崎共訳『教育社会学理論』(学苑社) 二二頁。

④8 意識における反省問題と理論構成におけるそれとは異種のものだと考えられるかもしれないが、理論が自然主義的客観化の弊を免れようとするならば、このようなアナロジーは成立すると思われる。

(本学専任講師 教育学)