

精神科学的教育学における「とらわれ」

正木 義晴

(平成 19 年 10 月 4 日受理)

Die 'Befangenheit' bei der geisteswissenschaftliche Pädagogik

MASAKI, Yoshiharu

(Received on October 4, 2007)

キーワード：とらわれ，精神科学的教育学，教育現実

Key words : Befangenheit, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Erziehungswirklichkeit

序

精神科学的教育学の構成問題は一般的に了解されているような基礎づけ，仮定，前提，概念を必ずしもあるわけではない。むしろ，一連の自らに課せられた対象，課題などに対しての結合と解明されていない差違の認識にあると思われる。

この，いわば宿命的な結合と差違の認識のための鍵概念が「とらわれ」Befangenheitである。この概念はヴェーニガーによって初めて導入されそしてシュルツェによって拡大，深化されている。

教育哲学研究室

「とらわれ」とは，次のような何かを意味している。即ち，向うこと，結合すること，しっかり結びついてあること，また連帯，連帯責任，味方すること，固執すること等である。ヴェーニガーの概念はこうした意味で使用されている。だが，「とらわれ」は同時にまた，恐れ，不確信，不器用，内気のような何かも意味しているのである。つまり，それは欠けている距離，自己中心性，優柔不断さ，抑圧などに関わっているのである。心理学的に考察するならば，愛と権威，客体関係と同一化，抑圧された自我又は超自我の関係に，要するに保証されなかった葛藤や見抜けけない関係に関わっている。この意味で「とらわれ」といった概念のもつアンビバレンツな性格が目目に値しよう。シュルツェはこうした意味で使用している。

これらの契機が転移，翻訳された意味で精神科学的教育学の理論的な前提となっているのである。ヴェーニガーにおいては，主に，教育実践に関しての教育学理論の「とらわれ」が問題となっているが，これは認識の出来事のような何かである。ヴェーニガーは次のように述べている。「教育実践の責任に関してのこの関与，教育課題に関してのこのとらわれによって，独自の仕方でも思考と探究の方法をも規定されている」¹⁾と。「とらわれ」といった概念はこのような意味で心理学的にもそして哲学的にも理解さるべき概念である。そしてこの概念が科学的な活動を解明しそして評価するために使用されるならば，ハーバーマスの「認識関心」に通じるところがあるろう。モーレンハウアーが「ヴェーニガーの教育学の，理論的反省のなかに，ハーバーマスによって認識を導く関心として述べられている傾向が働いている」²⁾と述べているが，このことである。

ところで，この認識を導く理論的な「とらわれ」は次のことによって傑出しているといえよう。即ち，これが実践的な連関，現実的な連関で生ずる認識的な差違を言及しているということ，そしてそれが洞察的な基礎づけに先行し，転向しようとする影響や抗議に対してもしがみつくところの中心化に固執しているということである。

こうした意味において，この理論的な「とらわれ」の要請が精神科学的教育学，教育学一般の構成に関して取り除かれることが重要でありえないであろう。むしろ，この「とらわれ」を突破すること，十分に吟味し，批判し，解明しそしてこれを意識的，反省的な立場に変えることが有意味であろう。

教育哲学研究室

本論はこうした視点で精神科学的教育学の構成問題について論究するものである。

そこで、まず精神科学的教育学、教育科学一般の探究対象である「教育現実」について、次に、個別的な「とらわれ」について吟味、批判、考察していこう。

I

精神科学的教育学、教育科学の構成にとってその対象である「教育現実」Erziehungswirklichkeitといった概念が重要な意味をもっている。ヴェーニガーの著作では特にこの概念が戦略的な意味で使用されている。それ故に、多数の言及がなされている。ここで、ヴェーニガーのその意味を構成している構造契機を取り出してみよう。

「教育科学に領域が前もって与えられており、それがたとえとにかく、他の諸科学から洞察される多くの他の領域ともっとも緊密に組み合わせられていると思われようと、それを我々は教育現実として比較的に分離された方法的反省で支配下におくことができる」³⁾。まず、我々が独自の経験から、前理解からこれが意味するところのものを知っている領域として前所与のものであり、第二にそればかりではなく、他のものから区別されそしてこれを独自の科学、即ち教育科学として明示される特別な方法で取り扱い、加工可能な領域である。

「実践がそのものとして描写するいずれの現実も現実層の構造から成り立っている」⁴⁾。つまり、第三に「教育現実」は積み重ねられている複合的なものであるということである。そこには生物学的、心理学的、社会学的な事実所与性が層を成して重なり合い、組み合わせられ、結合しているのである。ヴェーニガーが特に「組織的・制度的なもの」⁵⁾の現実層と「個人状況」⁶⁾の現実層（これには教育活動がストックされているとみており、これが具体的になったのが伝記自叙伝であるが）を指摘しているのが注目に値しよう。この理由は、ダンナーも主張していることであるが、解釈学的により厳密なアプローチが可能になるからである。もちろん、諸現実層を等価的に扱っているわけではない。「いわゆる現実の純粹な教育的な構成要素に制限することが許されるかもしれない」⁷⁾と主張しているように、これに優先権を当然与えているのである。

また次のようにも述べている。「我々がここで現実に人間の記憶をいうことができる以来、即ち連関、連帯、世代についての意識が存在する以来、父と母、家族と血

族、種族と民族が後継者を教育してきている」⁸⁾。「教育現実」は人間の類の「人間の実存とともに与えられている根源現象」⁹⁾なのである。つまり、第四に、この現実是我々の生活世界に属しているものである。

第五に、「この領域（教育現実）は、とりわけ、次のことによっても特色づけられている。即ち、この現実のなかに一定の教育的な職務が、または一般的にいうならば、一定の教育的な企てと委任が存在する」¹⁰⁾と述べている。またそれ以上に、歴史の走路において教育現実が社会の複雑な連合連関から相対的に独自の社会部分システムを分化、発展して「独自の文化領域」¹¹⁾として構成されているのである。

第六に、「教育現実」が歴史的存在であるということである。教育現実が根源現実から分化、発展しそして独自の文化領域、文化体系へと発展しているということを単に意味するだけではない。歴史性の認識がヴェーニガーにとって重要なのは、教育現実はまだ単に前もって与えられているばかりでなく、同時に問題、課題として課せられているということである。それ故に、時おりのその形態化と改造が歴史の運動において明らかになり、そしてその充実に至る新しく解決すべき課題の結果なのである。

そして第七として、「教育現実」が理論を内在しているということである。これはただ単に理論に前もって与えられているばかりではない。教育現実が自らも理論を生み出すのである。立場を変えれば、教育科学はただ単に教育現実を見出すのではなく、このなかに既に理論の提供を見出している。こうした提供を包括的な反省のプロセスで吟味、解明、純化することが課題であり、そしてこれが歴史のプロセスのなかで反却、還元されていくのである。

以上、「教育現実」の構造契機を七つ取り上げてきたが、ヴェーニガーにおいてこの構造に関して重要な問題が残っていると思われる。現実が複合的で連関的でありそして分割可能ではない。現実のなかでどこから、どのような観点からこれが「教育現実」として知るのであろうか。「教育現実における本来的に基礎づけるものは理論に、それ自身が実践の教育責任を分与し、この責任から考え、そこから事実と要求をみるとき初めて…心中を打ち明ける」¹²⁾。そしてこの責任を「実践に関しての教育理論のとらわれ」と名づけ、実践的な教育者の見方に逆に教育科学による教育現実の解明を結合させるのである。

この見方において現われているものをヴェーニガーは「教育的なもの」¹³⁾ das Erzieherische と名づけ、これを「子どもと若者のための味方」「教育者と生徒の間のパートナーシップ」「教育的関係の理論」などとして提示する。

「教育現実」と「教育的なもの」は精神科学的教育学、教育科学の見取り図を規定している指導的な概念である。これらはいわば緊張関係にあるといえよう。一方は対象領域の輪郭を描き、他方は本来的に教育的に本質的なものを特色づけている。一方は地平的な次元にかかわっており、他方は垂直的な次元にかかわっている。だがここで次のような困難な問題が生じている。一つは「教育的なもの」がいったい何を取り出すかということであり、次には教育科学が教育現実との関係で獲得しているものを「教育的なもの」の概念が再び制限してはいないかといった不安である。

II

一般的に考察するならば、精神科学的教育学は「実践に関してのとらわれ」の立場をとっている。ノール、ヴェーニガー、クラフキー、ダンナーなどの立場がそれである。

精神科学的教育学は、その自己理解に従えば、純粋な理論的認識関心をもってただ単に分析的、観察的に教育実践にアプローチしていくような審級ではない。教育においては、理論と実践とがそもそも、もともと明確に区別してない二つの活動である。教育実践の中には、むしろ、理論の萌芽が常に含まれている。そしてこれらは多くの場合にほとんど反省されたものではない、このような理論の萌芽を方法的な首尾一貫性をもって熟考し、それとともに、検証、吟味、批判の審級として理解されているのである。それ故に、「教育実践」に関しての「とらわれ」は精神科学的教育学にとって、いわば宿命的なものであるといえよう。

ところで、ヴェーニガーの理論での中心的で強力な要請は実践に関してのその「とらわれ」といえよう。ヴェーニガーは「実践に関しての理論のこのとらわれ」について、また「教育実践の責任に関してのこの関与」とか、更に「教育課題に関してのこのとらわれ」について述べている¹⁴⁾。ここで重要な問題は、その際に「教育実践」又は「教育課題」が「教育現実」と同じようなものなのか、もし相違があるとすればそれがどのようなものなのか、そしてこの相違が精神科学、教育科学の構成のため

にいかに使われているか、ということである。

教育実践という視点のもとでは、学校と学校での学習、教授、学校の組織、学校の管理、カリキュラム、教員養成、教育評価、教育相談などがその要件である。

ヴェーニガーの著作を概観すると、「教育」「教育実践」「教育現実」といった概念が同義的に使用されている場合が多分に見うけられるが、『教育学的問題設定の精神史と社会学のために』1936年の論文では、理論形成でのそれぞれの固有の場と役割が割り当てられている。「実践のなかに教育課題が与えられている……実践は理論よりもはるかに古い。従って、実践は理論でもっと初めてその一定の性格を手に入れると決めていることができず。実践の威厳は理論から独立している。しかし実践は……ただ理論よりも古いばかりでなく、むしろまた教育学的問いよりも古い」¹⁵⁾。そしてまた「教育学的問題設定の最後の活動として初めて、教育学的問題設定の理論の独立がそしてそれを通じて、精神科学的な考察のなかで教育学的問題設定の出発点が生成した独自の文化領域としての教育現実の構成が実現される」¹⁶⁾。ところで別の箇所では「教育学的問題設定に現実が与えられている。この現実のなかで我々は一定の行ないを見出すが、そのことによってこれが教育現実として規定される」¹⁷⁾と主張している。

これらの内容の陳述は一見矛盾しているように思われるかもしれない。しかし次のことを示しているものと解すことができよう。

教育実践はつねにすでに与えられている。この実践のなかで必然的に生じてくる教育学的問題設定は、教育が独自の部分システムとしてより広い包括的な社会的連関から、或いはほかの部分システムのなかに包括されているあり様から成長発展して、独自の文化領域へと分化していくとき、即ち、包括的な公的教育制度がそしてそれとともに体系的な反省に関しての要請が生じるとき、その場合に初めて教育学的問題設定に発展するのである。そして、こうした反省、その成果としての教育学的問題設定が再び、実際には教育が蓄積されているところの包括的で複合的な現実が教育の視点の下で「教育現実」としてそして教育の前提として見なされる或いは考えられる、といったこと的前提となっているのである。

ところで、「教育実践」は課題をふくんでおりそして「教育現実」は課題が成長する所与性をふくんでいる。所与性は課題に前提とされているが、これらは公的な関心ごとである課題とそれを形成するまなざしのなかで初

めて有意義になるのである。行為の条件が重大な所与性は後から進行する反省とともに初めて眼に入るが、課題は行為のなかで意識化されるのである。

このように「教育実践」と「教育現実」との関係が解されよう。

ヴェーニガーはこの相違を認識していたが、これを理論形成のために十分に使用しなかった。そのために内容的にも、方法的にも重要な成果を失ったといえよう。

シュルツェもいっていることでもあるが、ここで問題となっていることは、「教育現実の概念の実践への還元、又はその相違に注目しないということが調査研究の分野を強力に制限している」¹⁸⁾ということである。そしてこれによって精神科学的教育学は公的な教育制度内での教育的な行為の志向性に自己を固定し、無意図的な非形式的な教育と社会化の全領域を社会学に、子どもの歴史を歴史学に、発達の領域を発達心理学にゆだねてしまうのである。だが、精神科学的教育学はこれによって重要な固有の探求可能性をただ単に放棄するばかりではない。それとともに「教育課題」への探求の直接的な関係をも放棄するのである。

「教育実践」と「教育現実」の差異の軽視は、同様に、方法理解にとっても影響が大きい。精神科学的教育学の方法論は一般的に「教育現実の解釈学」といわれる。この主旨は教育学的探究とこれが考えに入れる方法も「教育現実」のより良い理解のために努力することである。しかし、問題はデータの獲得ばかりでなく、むしろこれらにふさわしい解釈であろう。データは一方では直接的に教育実践のなかで、他方では文化領域がすべての他の領域と同様に自分自身から産出する客観態と記録文書のなかで与えられる。精神科学的教育学が使用する解釈の方法は主にテキストの解釈において獲得されそしてきたえあげられてきた。こうした意味での解釈学であった。それ故に、精神科学的教育学は自己の方法をより広いもの、生活上の多様な表現や描写に、生活過程に、日々の状況のなかで作上げられる陳述が瞬間的な観察などに適用することを怠ったのである。

また、「教育実践」に関しての「とらわれ」から生じる諸拘束は効果が多い。一方ではこれらは材やデータの選択に関係しており、他方では解釈の仕方、様式又は目標設定に関係している。

精神科学的教育学は久しい以前から長い間、教師、教育家の行為様式や行為条件が構造化され、構成されてい

る、或いはこれらについて反省されている記録文書の収集、選択とその解釈に集中し、そしてこれが課題であるとなしてきた。具体的にいえば、学校に関しての法や規則、教材、教科書、学校についての記録、教育改革構想、更に教育学に関しての古典などである。だがそのために、精神科学的教育学は直接的に教育実践に関係していないが、そのためにそしてその課題のために重要で実りの豊かな「教育現実」といった情報源に注目していない。

他方、「教育実践」に関しての「とらわれ」の拘束とともに要請される「責任に関しての関与」がよりよく理解する解釈学の関心事をおおってしまうという事態にも注目すべきである。これ自体は問題ではない。ダンナーが「教育実践とその科学理論との関係はその共通の基礎から、教育責任から規定される」¹⁹⁾といっているように、理論は実践に奉仕しなければならない。それとともに、ダンナーが次のように主張していることは注目すべきである。「だが、とらわれ、というのも奉仕のなかに置かれている認識が成長しつつある人間生成のための責任に、それ故に人倫性とフマニテートに方向づけられるならば、我々は再び教育科学者の認識の源泉の一つとしての良心が頼みである」²⁰⁾。ダンナーの主張で重要なことは、教育責任に基づく教育実践に関しての「とらわれ」に対して、認識が良心という法廷で適度な距離を保持しているといったことである。

問題は「責任に関しての関与」が過度に解釈学の関心事や認識をおおっていく事態であろう。責任の契機が理解、認識のプロセスを時代の固有の傾向とその圧迫の下にそして行為を強制し、判断と決定へと推し進めていく。慎重な記述と解釈が認識のなかで獲得された問いや疑問、洞察が見通しなどが性急に教育的行為の指針、組織編成のなかで改铸されていくのである。精神科学的教育学は教育実践の迫りくる課題の要求の下で、理論形成における批判や訂正を重要な源として利用しないで、そのままにし、教育課題に関しての結合を断念することなしに実践の要求に対して内容的に基礎づけられた距離を回復する可能性を失うのである。

III

精神科学的教育学において、次に「教育的関係」Padagogische Bezugに関しての「とらわれ」が考えられる。これはディルタイにまで遡ることができる。教育

学的理論形成での最初の出発点は、ディルタイにとって、教師と生徒の関係を記述することであった。つまり、教師と生徒の関係が人間存在を示すそして生の関係として示されているのであった。「教育的関係」はノール以来精神科学的教育学の決定的な基本概念となっている。ではこの理由はどのようなものであろうか。ダンナーによれば、精神科学的教育学が「教育的関係」を「教育現実」を理解するためのモデルとして選び出すのは、「人間の関係を規定している性質が教育的関係と共に語られる。この性質はとりわけ、信頼、権威、責任という特徴を示している」²¹⁾からである。「教育的関係」は特殊な性質を内在するものであり、従ってこうした性質のなかで解釈学的にのみただアプローチすることができる。

決定的な基本概念である「教育的関係」への「とらわれ」は、一方で教育科学の理論形成のための重要な視点に固執するが、他方で同時にその展開を妨げている。この種の「とらわれ」は「教育的関係」の「教育者-生徒・図式」の中心的立場への確定を意味している。ヴェーニガーは前述のように「教育的なもの」を「子どもと若者のための味方であることの独自の形式」又は「教育者と生徒の間の特別なパートナーシップ」²²⁾と書き換えている。また同様に、ノールは「彼自身のために……生成しつつある人間との成熟した人間の激情的な関係」²³⁾のなかに教育、教育学の基礎を見出し出していた。ここではその性質が特徴的である。教育者なしの独自の子どもの世界、更に成人の世界からも区別され、教育的行為によって初めてつくり出される「固有の世界」として理解されねばならない。

ここで次の点が重要であると思われる。まず、この「とらわれ」が、情報機器、メディア、教育工学によっていかに補充されようとも、教育が個々の人間間の人間的な一定の出来事であるということに固執しているということ、次に、この連関のなかで初めて関係が生起し、動機や感情のなかで重要な役割が演じられていること、最後に、ノールが主張したように、こうした関係が恒常的に不均衡、不平等なもの、つまり成熟したもの、教育者に優位性を認めるとともに、欠陥的、弱者、子どもに対しての特別な責任が過度に要求されているということである。

では、問題がどこにあるのであろうか。それは教育者と生徒との間の関係のみに集中しそしてこれを理想モデルに高めることによって視野を狭めているといった点に

あると思われる。また「教育的関係」をそれ自体の範囲から解こうとしており、それ故に自己充足的で、閉鎖的であるという点もあげられよう。現実の教育においては、エミールの世界のような教育者と生徒との一対一の関係は例外的なものであろう。もし学級をこの関係の総計と見なすならば、学校での出来事を誤って描写し、誤った方策を要求することになろう。また、教育を個々の人間の間での相互作用として考察する仕方でも不十分である。社会学的な観点からの教育制度とそこでの社会化プロセスの調査、研究も必要である。

精神科学的教育学の源流の立場にあるシュライエルマッヘルも、教育という出来事をノールよりも広く把握していたことは注目に値しよう。シュライエルマッヘルは教育の科学理論のための基礎を、より古い世代のより若い世代との包括的な人間関係、人類の発展を関係付けることによって把握していたのである。ヴェーニガーも次のように主張している。「教育活動そしてその成果は現実を決して孤立していない。……実践がそのものとして描写するいずれの現実も現実層の構造から成り立っている。…こうした現実層は何よりも組織的・制度的なものである」²⁴⁾と。またダンナーも適確に次のようにいうのである。「教育的関係は普段は教育について全然考えないような人間一般のかかわりのなかに成立しており、その関わりはまたある一定の環境の中で起こる。この環境としては社会的、政治的、経済的、文化的所与があげられるが、そこに教育を巻き込まれている」(25)と。「教育的関係」に固執することによって、「教育的関係」と広範囲に及ぶ社会的な現実、社会的な所与性との連関を精神科学的教育学は見落としてはならないし、無視してはならない。社会の構造に対する理解、社会史的理解が補充されねばならない。

また、ボルノーの見解も参照すべきであろう。彼も「教育的関係」の理論を取り上げているが、ノールの理論に補足を加え、現象学的な分析を通じて人間学的に基礎づけている。その際に「教育的な雰囲気」について語っているが、これを教育を成功させるための基盤を考えたのである。「教育的な雰囲気」のなかで子どもの展望と教師の展望が開かれ、生じてくる。これらの側面は決して経験的な方法では説明しえないものである。

IV

精神科学的教育学は、特別な仕方でも前世紀の初めから

の教育改革運動に執着しており、これとの連関で自己の理論を発展させている。換言すれば、クラフキーのいうように、「教育改革運動とディルタイの後継者たちが発展させた精神科学の方法論との一つの内的な結合」²⁶⁾がノールやヴェーニガーの教育科学の自己理解を発展させたといえよう。

ドイツの教育運動は、ノールにとって、教育の歴史上の特定の時期を示すものだけではなく、体系的な精神的連関を示すものである。そこでは歴史的生の背後に常に超時間的な生が現われ、そして個別的な教育運動のそれぞれが生自体のなかに存在する教育的な契機の一つを代表するものとして、全体的な連関のなかの必然的な構成物として把握されている。従って、ノールは教育運動の解明を自己の教育理論構成にとっての重要な不可欠な契機とみているのである。

ヴェーニガーはこの連関を三つの意味で解釈している。この理論がまず教育運動から由来している。これは教育改革家による多数の言論発表や出版物を通じて又はこれらのものに対する抗議や異議を通じて多くの理論的な洞察を、しかしまた認識や理解を導く概念をも、更にはある意味で基礎、根拠となっている体系法を見出ししている。「全体の収集と正しい関係づけのみが必要であり、それとともに教育運動の進行の隠れた体系法から教育理論の体系が生成する」²⁷⁾とヴェーニガーはいう。この意味では教育理論は依然として時代に拘束されておりそしてその内容が制限されているといえよう。

次に、この理論が教育運動に基づいて、或いはその援助でそしてこの運動を参照することによって自己を發展、形成しているということである。「次のことが今や決定的なことである、即ち教育運動の發展過程でその固有の理論が単に読み取られてるばかりでない、むしろ教育現実一般の構造が、教育の出来事における法則性が一般的に明白になる」²⁸⁾。こうした意味ではこの理論が時代を超えて広がり、一般的、形式的、開放的であるといえよう。ノールもこの立場であるといえよう。

最後に、この種の理論形成のための決定的な前提は、教育科学者が一定の立場を、即ち運動の内部での立場を取っているということである。ヴェーニガーは「精神的連関は、意欲と責任を分けもちそしてそこから思考するもの、運動の進行に自己を置くものにおいてのみ、直接に開明される」²⁹⁾と主張している。数々の外見上個別化されたそして多様な場所と時代にあらわれてくる現象、

出来事や人間の表現の精神的連関はそのままただちに明らかになるわけではないからである。

このように、ヴェーニガーはこの連関を三つの意味で解釈し、教育改革運動に関しての「とらわれ」においてのみ精神科学的教育学の輪郭、構造の認識が可能であると考えるのである。

こうした理論形成においては、二つの教育科学にとって本質的であるとしても自明ではない認識が受け入れられている。一方は教育科学の対象、教育現実が歴史的なものであり、教育の条件とそれとともに教育の課題が恒常的に変化するという認識である。他方で、教育現実の歴史的に制約された変化が教育改革運動の成り行きのみで明瞭にされているといった認識である。ところでヴェーニガーは「運動」については次のように主張しているのである。「運動は状況と関係から何かをつくろうと希望する、つくろうと理解する意志運動と行動であり、これらは状況と関係の単純な結果ではない」³⁰⁾と。

それとともに、この連関において理論形成に次のような困難な課題が生じてくる。これは時おりの現実の教育改革運動をただ単に肯定的にそして肯定的に支えるという課題ばかりでなく、むしろ、この進行に働きかけるためにはこれと距離をとりながら、批判的に吟味、訂正しながら、これに付随するといった課題である。そしてこの課題に相対しては、理論においてこの運動をその進行のなかで適切に再構成すること、運動が生ずる社会的歴史的な環境やそれが反応している教育現実の変遷、そこに現われている課題、しかし同時にこれに対立している権力関係、抵抗する要求そしてこれが拠りうる力や手段などを適切に評価、判断するが必要であろう。何よりも、その意味を再三再四教育学的な全体の課題のなかで吟味するとともに、規定することが必要であろう。従って、精神科学的教育学の教育改革運動に関しての「とらわれ」は、我々の認識をただ単に促進するばかりではない。むしろ、これを妨げるもの、誤って導くものでもありえよう。

教育科学、精神科学的教育学の対象である教育現実の歴史的な変化の再構成を現実の教育運動との同一視のもとに基礎を見出すことは十分ではない。これを歴史のなかまで延張するならばこれも十分ではない。再構成はより包括的な枠組みの考え方に関係づけることができなければならない。こうした枠組みは普遍的で教育学的でなければならないであろう。

結 語

精神科学的教育学の研究対象領域は「教育現実」である。そこで、まず、我々はヴェーニガールの「教育現実」概念の分析、解明を行ってきた。

ところで教育科学による精神科学的構成の明白な欠陥は一連の自己に課せられた結合と解明されていない差異にあると思われる。この宿命的な結合と差異の特色づけのために我々はヴェーニガーによって導入された概念「とらわれ」に頼り、これをより広い意味で使用した。

理論構成における中心的な要請は、実践、「教育的関係」、「教育運動」に関しての「とらわれ」のそれである。そしてこれらについて批判、吟味したがその結果は次のようなものである。「とらわれ」は認識関心としてただ単に認識を促進するばかりでなく、むしろ、より多くの点で認識を妨げるものそして誤って導くものであると明らかになった。従って次のようにいえよう。精神科学的教育学（教育科学一般についてもいえることであるが）の決定的な中心問題は、そこにおいて、一方で教育実践との十分な距離を、その際にそれへの結びつきを止揚することなしに、どの程度まで置くことができるか、他方で、他の諸科学の援助でもってそれらに従属することそして自己を引き渡すことなく、その対象領域の地平をどの程度までより包括的に解明することができるか、にあると思われる。そしてこの問題の解決のカギは「教育現実」といった概念に収約されていると思われる。

参考文献

- (1) Nohl, Herman : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 1970
- (2) Schulze, Theodor : Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeit der Erziehungswissenschaft. 1980
- (3) Danner, Helmut : Methoden geistes wissenschaftlicher Pädagogik. 1997

引用文献

- 1) Weniger, Erich : Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. 1975.S.181
- 2) Mollenhauer, Klaus : Geisteswissenschaftliche

Pädagogik an Ausgang ihrer Epoche-Erich Weniger. 1968. S.294

- 3) Weniger, Erich : Ausgewählte Schriften. S.180
- 4) ditto, S.30
- 5) ditto, S.31
- 6) ditto, S.32
- 7) ditto, S.32
- 8) ditto, S.107
- 9) ditto, S.136
- 10) ditto, S.180
- 11) ditto, S.112
- 12) ditto, S.181
- 13) ditto, S.182
- 14) ditto, S.181
- 15) ditto, S.107
- 16) ditto, S.112
- 17) ditto, S.154
- 18) Schulze : Die Wirklichkeit. S.23
- 19) Danner, Helmut : Methoden. S.319
- 20) ditto, S.319
- 21) ditto, S.107 Weniger, Erich:
- 22) Ausgewählte Schriften. S.182
- 23) Nohl, Hermann : Die pädagogische Bewegung. S.134
- 24) Weniger, Erich : Ausgewählte Schriften. S.31
- 25) Danner, Helmut : Methoden. S.109
- 26) Klafki, Wolfgang : Geisteswissenschaftliche Pädagogik an Ausgang ihrer Epoche. 1967. S.138
- 27) Weniger, Erich : Ausgewählte Schriften, S.51
- 28) ditto, S.51
- 29) ditto, S.48
- 30) ditto, S.66

Zusammenfassung

Die offenkundigen Mängel der geisteswissenschaftlichen Konstruktion von Erziehungswissenschaft sind in einer Reihe von selbstaufgelegten Bindungen und unaufgeklärten Differenzen.

Zur Bezeichnung jener fatalen Bindungen und Differenzen greifen wir auf den von Weniger eingeführten Begriff der 'Befangenheit' zurück.

Doch Wir gebrauchen ihn weiter.

Das zentrale Postulat in der Theoriekonstruktion ist das ihrer Befangenheit an die Praxis, den 'Pädagogischenbezug', die 'Pädagogische Bewegung'.

Die Befangenheit erwies sich nicht nur als erkenntnisfördernd, sondern auch als erkenntnishindernd und irreführend in mehrerer Hinsicht.

Ein Konstruktionsproblem der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik scheint darin zu sein, wie weit es ihr gelingt, einerseits eine genügende Distanz zur Praxis herzustellen, ohne dabei die Bindung an sie aufzugeben, und andererseits den Horizont ihres Gegenstandsbereichs umfassender zu erschließen, auch mit Hilfe anderer Wissenschaften, ohne von ihnen abhängig zu werden und sich ihnen auszuliefern.