

ランゲフェルド教育学の学的性格

——「実践的、状況分析的学」としての教育学の科学性とその意義——

荒 井 聡 史

Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik M. J. Langevelts

—— Die Wissenschaftlichkeit und Bedeutung der Pädagogik als
"praktischer, situationsanalytischer Wissenschaft" ——

ARAI Akifumi

序

今日、教育学は混迷の中にあると言われている。高度に発達した産業化および情報化社会において、教育学の問題領域が飛躍的に拡大する一方、教育学理論は専門諸科学へと細分化し、同時に実践との連関を失ってきている。このような時代状況は、教育学の方法論的枠組みの検討をも促さずにはおかない。しかしながら、この問題を検討するには、教育学の学的性格ないし科学的性格に関する方法論的議論の歴史的経過を踏まえておく必要がある。すでに18世紀から19世紀初めにかけて、大学に教育学の講座が設置され始めたものの、教育学の学的性格ないし科学的性格をめぐる方法論議が本格的になされたのは今世紀に入ってからであり、そして——第二次世界大戦による中断を挟んで——1960年代から今日に至る迄、盛んに議論されて来た。この議論の経緯は、教育学の現実への寄与を保証するために、教育学の自立性を弁証するという点では一貫しているが、戦前と戦後では、その弁証する相手が異なっている。すなわち、戦前においては、教育学の哲学、倫理学等に対する自立性が、それに対して、戦後においては実証主義的、自然科学的な経験科学に対する自立性が問題の中心となっているのである。この間の事情をもう少し詳しく見てみよう¹⁾。

今世紀以前まで、教育学は実践哲学の一部門、いわば「応用哲学」として考えられていた。ヘルバルト（Herbart, J. F., 1776～1841）の教育学においても明らかのように、教育学は一般的な哲学的、倫理学的前提から、教育はいかにあるべきかを演繹し、またその応用の方法としては心理学を用い、現実を生起する教育とは対決しなかった。そこから、教育学の自立性の基盤を教育という事実を求める動きが現われた。これが戦前の学理論的論議の中心的問題となるのである。その際、主導的な役割を果たした、所謂精神科学的教育学の解釈学的、実践科学的方向性とは別に、教育学が自立するための基盤を、すでに教育学に先んじて哲学から事実科学、経験科学として独立を完了していた心理学と社会学に求める動きがあったのは自然な流れであった。こうし

て、教育学の中に、事実科学あるいは経験科学として、哲学の干渉を拒もうとする方向が現われたが、この方向性は、「応用哲学」としての地位から解放されるかわりに、今度は「応用心理学」、「応用社会学」としての立場に甘んじなければならないという問題を抱え込むことになった。一方で、哲学的、先験的規範を基盤として教育学を展開する従来の方向性も依然残り続けた。また、このような学問的動向と並んで、社会的状況としては、すでに18世紀から始まっていた工業化の高度の発達と、それと軌を一にする学校制度の組織化が進行した。このようにして、教育学は合理主義的法則性を基盤とする、様々な実証主義的、経験科学的周辺諸科学への依存を強める方向性と、既存の哲学的、先験的規範を基盤とする規範学的方向性へと二極分化し、専門主義的解体を押し進めた。またその一方で教育学は、多様化、複雑化する社会状況の中で、教育を学校教育に限定し、自らを教師養成の理論へと矮小化していった。

以上のような教育学の状況は、戦後において、次のような問題へと帰結する。すなわち、実証主義的、経験科学的方向性を持つ教育学は、目的へと至る諸条件は整備できても、目的そのものを与えることはできない。換言すれば、人間固有の陶冶理想というものを扱うことができない。これによって、価値からの自由を標榜するこの方向性は、その価値自由性によって、逆に恣意的なイデオロギーの介入を招き、結局、教育学は被教育者の技術的操作の科学へと墮落する。一方、規範学に基盤を持つ教育学は、現実の具体的な教育の場面から乖離した抽象的価値を論じるのみで、具体的な行為指標を教育実践にもたらしることができない。その結果、教育学は一方で人間性を喪失しているという批判を受け、他方、教育学的思考の持つ道德臭によって疎んじられるという、相矛盾する批判を共に抱え込まねばならなくなった。また、教育が、学校教育という限られた分野に限定されてしまったことによって、教育学は教育という出来事全体に対する統一的な視点を失った。すなわち、暗黙裡に学校教育という限られた分野を教育学の対象として自明視することによって、教育学の自立性を保証するところの、教育学固有の領域である教育とは何かを問う根源的な問いが見失われたのである。これらすべてのことが、さらに、教育学における理論と実践の乖離という問題を生み出した。

オランダの教育学者、ランゲフェルド (Langeveld, M. J., 1905 ~ 89) は、1930年代後半から活躍し始め、第二次世界大戦後表面化した、経験と規範の分裂、教育学の専門諸科学への分化、教育学固有の対象領域の喪失、理論と実践の乖離といった今日の問題を感じとっていた。彼は時代の問題状況を鋭く見抜いており、以下のように述べている。「教育学の当面する問題は、解体の危機である。これは異質的な前提の上に立って、とうてい両立しえないような目標に向かって働きつつあるさまざまな世話人たちの一貫性のない行為を生み出すからである……そして、まず第一にその犠牲とならなければならないのは、このために内面的な混乱におちいる子供自身である。そして第二には、八方から与えられるさまざまな勧告の小片を綴り合わせようと苦悶する一般の教育者である」²⁾。

それゆえ「教育学は子供のために再統合されなければならない」³⁾ というのが彼の学理論上の主題となる。教育学を統合する基盤を形成することこそが、理論と実践の実り豊かな連関を生み出すはずだからである。ランゲフェルドは「よき理論のみが総じて実践的でありうる」⁴⁾ と確信していた。すなわち、『『教育学的理論』の統一が求められるのは、抽象的な研究上の必要からではなく、「生活それ自体」⁵⁾ からなのである。

この問題を考える手がかりを与えるのが、ランゲフェルドの『理論的教育学入門』のドイツ語版第5版(Einführung in die theoretische Pädagogik, 1965)である。これは、1944年にオランダ語で出版された『理論的教育学入門』(Beknopte theoretische paedagogiek)のドイツ語版『教育学入門』(Einführung in die Pädagogik, 1951)の改訂増補版である。この改訂における最も大きな変更点として、第7章「教育学の学的性格」の加筆が挙げられるであろう。この改訂によって、ランゲフェルドの学理論的論議はより一層緻密化している。

そこで本稿では、ランゲフェルドの「教育学の学的性格」論に依拠し、ランゲフェルド教育学の学的性格を考察する。この考察は同時に、教育学の統合的な基盤形成の可能性および教育実践と教育理論の有機的連関の可能性の考察ともなる筈である。

第1節 「教育的状況」(Erziehungssituation)

しかしながら、ランゲフェルドにとって、このようなメタ理論的問題は、狭義の教育学的問題領域に属するものではないことは、強調されなければならないであろう。というのは、教育学が「今日しばしば唯一の科学形式として承認されている法則的、自然科学的な形式の意味で、科学であると言えるかどうかと問うことは、生徒の立場からすれば、何の意味もないことであり、また教育者の視点から見ても、ほとんど意味がなく、主に理論家の関心をひくだけのことである。子どもへの援助が全く『自然に』前科学的な考慮から出たものであるか、科学的な洞察に基づいて出たものであるかは、その援助がいくらかでも有効でかつ道徳的にも許されるものでありさえすれば、その寄るべなさに困っているのを助けられる者にとってはどうでもよいことである」⁶⁾ことを、十分認識していたからである。

それでも、ランゲフェルドは、学理論的な問いは第一に、周辺諸科学の方法を移入する場合に、また第二に、諸々の学問はその全体像において決して調和的に発展するとは限らず、それぞれの学問相互の関係も絶えず変化するために、相対的自立性といえども決して最終的に確保されることはないので、学問の自己理解はつねに変化の途上にあるという理由から、避けられないものであるとしている⁷⁾。すなわち、教育学は、教育学の自己理解を歴史的な変化にも、実践的な必要性の変化にも適合させるためには、この自己理解を絶え間なく批判的に修正、制御せねばならないのである。

ただし、その際、ランゲフェルドは教育学が己れの学的性格を証明するには、その方法論について詳しく説明するよりも、「その諸々の前提と構造について叙述」⁸⁾することの方が適していると指摘する。実践的科学においてはその知識の対象が何であるかについて安易な理解を持ちがちである。例えば「教育するとはどんなことかは誰でも知っている」といったふうに。しかし、実際には具体的な状況が行為を強いているのであって、厳密な概念をもとに「教育する」という行為が起るのではない。具体的な状況には、「教育する」という行為についての前-反省的な理解がいつもすでに潜んでおり、これにもとづいて教育行為もいつもすでに生起しているのである。したがって、教育行為という、実践的科学としての教育学の知識の対象は、完全に明瞭であるわけではないものの、しかし、それが完全に明瞭になる以前に、いつもすでに教育は具体的な状況の中で生起しているのである。ランゲフェルドは、大人と子どもの交渉自体が、教育の前自覚的分野

であることを示している。同時にまた、教育行為は教育者の行為であるとともに、被教育者の行為でもあることを再三再四指摘している。それゆえ、教育行為は、偶然性を避けられないという性格を持つが、しかし同時に、創造的性格をも有している。哲学的、先験的公理・規範や、数学的、物理学的法則や生物学的知見を基底とするような学問分科の理論をそのまま、この偶然的かつ創造的行為の研究に適用することはできない。実践的科学においては、その諸前提が現実の世界と非常に強く絡みあっているので、この前提の解明という「基礎的な議論自体がすでに行為（すなわち教育すること）の解明そのものとして価値のあるものである」⁹⁾。

ランゲフェルドは、この教育行為が生起する状況、すなわち「教育的状況」という概念を中心に、科学としての教育学を構成する。この試みは、後に見るように、学理論的論議の普通一般の枠組みで行われており、対象を規定するという科学の機能の理解に対して、教育学の思惟の科学的意義を確保しつつ、同時にまた教育行為の独自の豊かさが科学的アプローチによって損なわれる危険を回避することに成功している。「状況」(Situation)とは、「それを目指して行為されねばならぬような関係にある事実の全体である」¹⁰⁾と簡潔に定義される。彼は、人間固有の状況を、言語や芸術と同様の「作品」(Werk)としてとらえ、「教育もこのような『作品』であり、教育は、教育行為が起こる、人間固有の状況を前提にしていること」を示す。ただし、「教育が生起するところの、この形成物は、言語や芸術に比べて永遠に把握しにくいもの」¹¹⁾なのであるが。

ともあれ、「教育的状況の中に教育学の対象があるという事実については疑問の余地がない」し、それと同時に、教育学の実践的課題も「教育を可能にし、教育について詳しく述べるということ」¹²⁾と規定される。この対象と課題がランゲフェルド教育学の前提である。したがって、実践的科学としての教育学は状況分析をその最初の課題として発展すべきであり、ランゲフェルドは教育的状況の記述からの出発を要求する。しかし、この記述は実証科学的、経験科学的な単なる「資料」の収集ではない。教育学の出発点は人間形成に関わる具体的、個別的な教育的状況なのであり、そこでは、教育されている子どもと教育を行っている教育者という事実と行為は、いつもすでに「存在と存在規定、記述的秩序と規範的秩序の統一」¹³⁾を成しているのである。教育学が取り組む事実は、どのような単純な事実であっても、被教育者または教育者の生においては、つねに果たすべき課題としての意義を持っているのであり、同じ「事実」であっても、あらねばならないものか、ならねばならないものによって、本質的に規定されていないものであれば、それは子どもと彼の人格生成にとって何の意義も持たない。教育学が遂行する教育的状況の記述とは、教育者—被教育者関係における何らかの価値判断をともなう行為に関する記述であり、そこには「記述」であっても、すでに規範的性格が含まれているのである。

このような教育的状況の動態的構造は、教育学の教育的状況へのアプローチの仕方、つまり、教育学の構造を規定する。教育的状況にアプローチするには規範学だけでは不十分であるし、従来の、一般化のみを問題とする実証主義的な経験科学だけでも不十分である。したがって、ランゲフェルドは『規範的』教育学と、もともと事実だけが集められ、それに基づいて具体的な教育行為が規定される学問または学問領域との区別は根拠薄弱である¹⁴⁾と断言する。教育学は教育的状況そのものの分析から出発せねばならないのであって、教育的状況の体系的分析、つまり、教育することとされることという実践の分析や、これに関する熟慮の分析としての教育学こそが、「記述的なものと規範的なもの、つまり同時にかつ本質的に確認し、選択し、促進ないし反駁

する、存在についての知識を統一する」¹⁵⁾のである。それゆえ、子どもそのものの知識と呼び得るものはすべて、すでに教育学的な意味の連関に置かれているのであり、子どもについての研究に際して、様々な研究領域の知識を受け入れるにしても、その統一あるいは連関について、教育学は明確な見通しを持たなければならない。すなわち、「すべての人間生成の根本前提は教育であり、その結果、子どもに関連し得るすべての仕事や研究の第一次の統合として、教育的状況、すなわち、教育することと教育されることについての学説が登場するのである」¹⁶⁾。

第 2 節 「実践的、状況分析的学」(praktische, situationsanalytische Wissenschaft) としての教育学における経験的なものと規範的なものの統一

ところで、経験科学等の現実を探究する科学にしか関心がない学問観をもとにする人たちにあっては、「実践的科学」とは正しい実行への適切な指示をとまなう、さまざまなコツの寄せ集めであり、このような人たちは、とにかく「技術」、「方法」、「治療」といった術語を使いたがる。この場合は、「現実」が自然と同一視され、人間の精神と行為の所産、すなわち社会制度・慣習や人間関係が非規範的に理解し得る対象として解されており、このことと教育行為が技術的な「コツ」と同一視されるということが結びついている。そして、その底辺では明らかに「ありとあらゆる認識の対象の典型として『自然』という物理的概念が前提されている」¹⁷⁾のである。

しかし、教育的行為は、「行為の対象(すなわち教育されるべき子ども)自体が何者かであろうと欲し、したがって、対象独自の行為の中で教育者の行為を加工して一回起的な像をつくり上げるという事実によって、その創造的性格がともに規定されている行為」¹⁸⁾であるがゆえに、対象の単なる技術的操作ではあり得ない。人間は、「人間になるためには、人間化され、そして『教育されるべき存在』としてこの人間化に全く頼らざるを得ない、唯一の存在」¹⁹⁾であり、あらゆる行為はこの人間化に賛同するか反対するかという選択であるがゆえに、規範的行為は逃れ難く避け難い。したがって、事実の確認と方向の規定を統一することは、まさに「実践的科学」と呼ばれるものにとって本質的なことであり、「教育学において規範的なものと実践的なものを分離することは……誤っており、望ましくもなく、非科学的である」²⁰⁾。このような分離は、結局は教育学内部での分業にすぎないのである。

もちろん、実践的科学としての教育学において、事実を確認することと方向を規定することとを統一せねばならない、という認識は、教育的状況における教育的行為という記述的なものと規範的なものの統一から必然的に導き出される帰結である。非一規範的な科学は没一状況的であることによって、自らの科学性を主張するが、そもそも、没一状況的、非一規範的な教育行為などあり得るであろうか。没一状況的な「実践的」科学など有り得ないのであり、実践的科学は必然的に「状況分析的」科学なのである。状況概念に関する、ランゲフェルドの以下の言表は、実践的科学の性格について意義深い構造を与える。「われわれは、教育を単に(例えば、教育者―被教育者の)『関係』とか、物質的、文化的特質の基礎とか、産物(例えば、教養として獲得された『教育』)としてのみ考察するのではなく、組織や手段や目的などを通じて性格づけられたある一定の状況として教育を考察するのであり、その場合、われわれは、人間の人間に対する、人間の世界に対する、世界の人間に対する等のこの相関関係を、その動態的で連続的な構造の中で見つ

めているのである」²¹⁾。状況の「構造」自体が「動態的で連続的」である以上、先験的規範や経験科学的な法則化によってはこの「構造」にアプローチできない。状況という構造にアプローチするには、この「構造の中で見つめている」以外に方法がない。したがって、実践的科学としての教育学は、必然的に、自ら状況に参入し、状況内在的に行なわれる、「実践的、状況分析的学」でなければならないのである。

そしてこのことは、実践的科学としての教育学自体が可変的、すなわち「動態的で連続的」たらざるを得ないということの意味する。よって、教育学という実践的科学において事実を確認することと方向を規定することの統一が本質的なことである、という言葉は、教育的状況という事実の確認とこの状況の方向づけの統一とともに、それによって教育学自体の基礎づけと方向づけとが統一されるべきであるという事態をも意味している。教育学が教育という現実への何らかの寄与を目指す以上、すなわち実践的科学たろうとする以上、教育学には不断の自己修正へ向けての方向規定が求められるのである。

ではこの教育学の自己理解における基礎づけと方向づけの統一は何によってなされるのであろうか。

教育学はその歴史において、己れの方法規定に関して哲学と緊密に結びついてきた。しかし、「それにもかかわらず、教育学というものが哲学というものの間に持つ形式的な連関は、一定の環境や一定の時代における実際の教育が、かの環境やかの時代の人間が体験的に『人間』として知っているものとの間に持つ連関と比べれば、それほど重要な意義を持っていない」²²⁾のである。教育者と哲学者は同じ精神的状況の中に立っており、人間存在の類似の課題を解決しなければならなかった。しかし、その課題を、教育者は現実の人間を陶冶する行為の中で解決しなければならず、それに対して哲学者は思考の演繹的、合理的な形式の中で解決しなければならなかった。しかし、この哲学的思考は、教育の現実からかけ離れた抽象性のゆえに、具体的な行為の世界でそれを実行するには及ばないものであった。したがって、教育学にとって哲学との関係は「本質的な意味を持ってはいるが、しかし、時には不毛な場合もある」²³⁾のである。

ただし、教育学者の確実な教養、とりわけ哲学的・人間学的教養は有用であり得る。たしかに、教育学者は、そのような教養から得た合理的な形式の中で、問題設定の基本構造を知る。このような形式における基本構造は、教育の現実には現われないかもしれないが、理念としては十分に、前反省的、非体系的な形を取る教育現実の基礎になり得るのである。しかしながら、と、ランゲフェルドは言う。「教育の理論も実践も自分から人間像を生み出しはしない。教育の理論や実践は、人間像を生み出すのに貢献し、価値ある観点を提供するにすぎない」と。ただその際、教育学者は「本質的に伝統あるいは宗教や哲学をもとにして判断する」²⁴⁾ことができる。しかし、この時、教育学者にとって最も重要なことは、「自分の責任で専門的知識に基づいて判断を下すことができることであり、共同体のどんな妙な考えにも、どんな政治的権力の気紛れにも、またどんなディレクタントイズムにも身を委ねることはないということ」である。教育学者は「教育者やその子どもたち、そして文化のために見張りをしていなければならないのである」²⁵⁾。したがって、教育学において規範的なものを問題にする場合、「伝統、宗教、哲学をもとに判断する」にしても、教育学者は、この判断を、教育的状況の体系的分析を基礎として、教育学的に検討せねばならないのである。

ところで、ランゲフェルドの言う「教育学」は確かに全体として実践的科学であるが、機能的に見て、二つに区別される。「問題や事実を理論的に展開したり整理したりすることと、ある行為を直接めざす思考とが特に区別されるような場合には、教育学を理論的教育学と実践的教育学に分けることもできる。前者は実践から体系を編み出し、当面する問題を純哲学的に理解しようとするが、後者は自ら実際に教育の場に立ち入り、その中でまえもって展開しておいた理念を実現しようとするのである」²⁶⁾。教育的状況の体系的分析から出発する教育学とは、この「理論的教育学」に他ならず、これが、教育学の統合の基盤である。

この理論的教育学は現象学的に構築される。教育的状況における教育行為そのものは、「原初的には、われわれにとって前＝理論的に明証な、経験的世界の部分を構成している一つの関係」であり、したがって、「教育への唯一の直接的なアプローチは、この世界に入り込み、そこで展開される日常的な経験を吟味することにある」²⁷⁾ からである。ただし、ランゲフェルドは、フッサールの現象学を方法としてのみ用い、超越論的主観性へと還元せず、哲学としての現象学には関与しない。それは、「現象学的分析をフッサールが *Lebenswelt* (生活世界) と呼ぼうとした世界に限定する」、すなわち、「本質的に前＝概念的な世界における直接的なコミュニケーションの世界に限定する」²⁸⁾ ためである。そして、ランゲフェルドはこのような世界内在的な現象学的方法を「内在的還元」(*immanente Reduktion*)²⁹⁾ と呼ぶ。

先にも述べたように、教育者は、「教育するということにおいて、言わず語らずのうちに人間の理念を解釈している」³⁰⁾ が、これは決して世界＝超越的な主観による解釈ではなく、世界内在的、実存の主体の決断ないし価値判断の基底で、前＝反省的になされている解釈であり、この解釈は、教育行為をより広い人間の生の諸連関に結びつけているところのものである。それゆえ、世界内在的な現象学的方法である「内在的還元」こそが、教育的状況の基底に前＝反省的、前＝特殊科学的に潜在する、哲学的理念を明らかにすることができるのである。このような、内在的還元による教育的状況の現象学的分析は、この解釈とそれを条件づける全体的な連関を、教育行為に定位して明らかにするものであり、「実践的、状況分析的学」としての教育学の中心的方法である。ランゲフェルドは、「状況」概念について以下のように述べている。「肝心なのは、人間の生は、人間はなぜ生き、振る舞い、行動するかということとの関係で構成される一連の全体性において見られるということである。この構成は主体からも世界からも規定された『エッセンス (*Auszüge*)』としてのみ解され得る」³¹⁾。このような、教育的状況に前＝反省的に含まれている哲学的理念は、教育学を統合し、方向づける中心的な基盤である。それでは、そのような統合が、理論的教育学における教育的状況の現象学的分析を基軸にどのようになされるのだろうか。

教育的状況の中では、教育する者ないし教育される者の実存的統一において一つであり、分割されていないもの、つまり彼らの行為自体は、この統一において体験され得るのにすぎない。その行為を考察すれば、この統一は、なるほど現象学的記述の中ではなお保持されているが、しかし、それに続く綿密な検討の段階ですでに、経験的な問題層と哲学的な問題層とに分裂している。しかし、それとともに研究の統一と考察の統一が同じように必然的かつ人為的に現われてくる。この研究と考察の統一は反省の結果であって、教育そのものの結果ではないが、しかし、その統一は「教育者と被教育者の経験における構成要素として示され得る」³²⁾ ので、再び、教育的状況における経験の中に、その統一を見いだすことが問題の中心となってくる。理論的教育学における

教育的状況の現象学的分析が、この統一を見いだす作業であることは言うまでもない。理論的教育学においては、「構造的な基本関係の現象学的解明と、それと同時に専門分野全体における基本的な諸現象の本質的な位置の決定が問題である」³³⁾。これがあって、はじめて経験的な研究は確かな基盤と枠組みと方向を獲得するので、その研究は実り豊かなものになり得る。同時に、対象をその存在様式で規定する基本的特徴も明らかになり、それによって哲学的含意がはっきりしてくるし、またそれが現象学的な分析が証明した所与性との直接的な連関において扱われ得るのである。このようにして理論的教育学は、その専門分野の基本関係と最も特徴的な諸現象によって、「一方では哲学的な、他方では再び経験的な結論を引き出さざるを得ない限り、……自らの中で両者を統合する」³⁴⁾のである。

第3節 教育学の学的性格

ランゲフェルドは、以上の教育学の構造をふまえて、学理論上の分類にのっとり、教育学の学的性格を整理している。

学理論においてはまず、経験に先立つ、あるいは経験から自由な「純粋な」科学と、経験的現実の中で出会う対象を研究する経験科学³⁵⁾が区別される。後者の経験科学はさらに、自然科学と精神科学に区別される。精神科学は、人間的一精神的活動とその成果を対象とする科学が考えられている。さらにそれは、価値判断に依存する科学と価値判断から独立した科学、すなわち規範的科学と記述的科学とに区別される。

また、「理論的」科学と「実践的」科学との区別は、科学に携わる意図に起因する。すなわち、「世界がいかにあるかを知るために知ろうとしているのか、それとも何をなすべきかを知るために知ろうとしているのか」という意図であり、「前者の場合には、その意図は理論的であり、後者の場合には、その意図は実践的である」³⁶⁾。

このような分類に基づいて教育学を分類するならば、まず、教育学は経験科学である。ただし、それは実践的意図を持って行なわれる経験科学であることが強調されなければならない。教育学が経験科学であるのは、その研究対象、すなわち教育的状況を経験的現実の中に見いだすからである。

さらに、教育学は精神科学である。なぜなら、教育的状況において出会う「子ども」という存在は、自然のままの存在ではなく、教育学はこの存在を自然の法則から演繹できるものではないものとして理解しようとする、人間的意図に基づくからである。人間は自然に出会うとしても、「それも人間的一精神的活動の成果と形態としての『文化』の中で出会うのである」³⁷⁾。

また、教育学は規範的科学である。なぜなら、教育学は、「人間の実存と、これと結びついた労働を継続するために実際に行う決断に基づいているから」³⁸⁾であり、子どもの成長への助成へと向けられた価値判断に基づいているからである。

そして、教育学は実践的科学である。なぜなら、教育学は以上のような分類に基づく研究の諸成果の「すべてのことを教育の中で実行に移すからであり、また、教育を理解し、教育に影響を及ぼすことができるためには、そのことを知り、理解しなければならないからである」³⁹⁾。

結 び

ランゲフェルドの「教育学の学的性格」論は、対象規定的という意味での一般的科学理論の枠組みに則りながら、教育的状況を教育学固有の対象とすることで教育学の科学性と自立性を弁証することに成功している。「教育的状況」という着想は、教育学が取り組むべき、またそれゆえに教育学がそれに依って立つところの、「教育」という現象そのものを、根源的かつ全体的に浮かび上がらせるものである。つまり、「教育的状況」とは、教育学の対象であるとともに、教育学の学的基盤である。と同時に、記述の秩序と規範の秩序が統一をなしている教育的状況の現象学的分析から出発するこの試みは、教育行為そのものという具体と、この行為を支える前—反省的な人間の生の諸連関という哲学的理念の連関を解明する試みであり、ランゲフェルドは、この試みに、経験と規範の統一、——そして、そこから必然的に——教育学と周辺諸科学の統合の基盤を見いだしている。

また、この状況概念は、すべての教育行為に対して妥当するような真理を断念することを促す一方で、ある限定された状況において妥当する真理を解明する可能性を開いており、しかも、その局限された状況の様相と、人間存在の全体性との連関をも視野に入れている。それによって、具体的な状況における教育行為と教育学的思惟の、未来志向的な創造性という本来の性格が科学的アプローチによって歪められる危険を回避しつつ、現場至上主義のような素朴で一貫性のない理論に陥らない、教育学の理論化可能性を示している。このことは、教育学が持続的に批判、修正されねばならないということを意味するが、同時に、実践の理論に対する要求の多様性およびその変化と、教育理論との連関を保証するものとして、積極的に捉えられるものである。「よき理論こそが真に実践的でありうる」とするランゲフェルドにとって、理論的教育学の実践的意義は、以下のように捉えられている。「私は理論的教育学の価値を、特にそれが教育者に義務を自覚させる性格を持つ点にみるものである。この義務自覚の性格が、あらゆる目的的な理論を恣意や行為の無統制から区別するのである」⁴⁰⁾。

以上のような、経験科学、精神科学、規範的科学、実践的科学としての性格を持つランゲフェルドの「実践的、状況分析的学」としての教育学は、教育学を統合する基盤形成という点でも、実践にとって有意義な理論形成という点でも、十分今日的意義があるといえるであろう。

註

- 1) 以下の記述については次の文献を参考にした。Langeveld, M. J., Die Auflösung der Pädagogik und die Notwendigkeit ihrer Integration. In: Erziehungskunde und Wirklichkeit, Braunschweig, 1971. (和田修二訳『教育の人間学的考察改訂版』, 未来社, 1973年), Bollnow, O. F., Krise und neuer Anfang, Heidelberg 1966. (西村皓・鈴木謙三訳『危機と新しい始まり』, 理想社, 1968年), ボルノー著, 西村皓訳「教育学の科学的性格」(『教育学全集2 教育の思想』, 小学館, 1967年, 所収), C. メンツェ著, K. ルーメル訳「ドイツにおける精神科学的教育学の状況と人間の陶冶問題」(『教育学講座2 人間形成の思想』, 学習研究社, 1979年所収)
- 2) Langeveld, a. a. O., S. 24. (和田修二訳, 33頁)
- 3) Langeveld, a. a. O., S. 23. (和田修二訳, 31頁)
- 4) Langeveld, a. a. O., S. 11. (和田修二訳, 7頁)

- 5) Langeveld, a. a. O., S. 23. (和田修二訳, 30 頁)
- 6) Langeveld, M. J. / Danner, H., Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik, München 1981, S. 88. (山崎高哉監訳『意味への教育』, 玉川大学出版部, 1989 年, 178 頁)
- 7) vgl. Langeveld, M. J., Einführung in die theoretische Pädagogik, 7. Aufl., Stuttgart 1969, S. 160.
- 8) Langeveld, a. a. O., S. 160.
- 9) Langeveld, a. a. O., S. 161.
- 10) Langeveld, a. a. O., S. 161.
- 11) Langeveld, M. J., Studien zur Anthropologie des Kindes, 3. Aufl., Tübingen 1968., S. 191.
- 12) Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, S. 161.
- 13) Langeveld, a. a. O., S. 163.
- 14) Langeveld, a. a. O., S. 163.
- 15) Langeveld, a. a. O., S. 163.
- 16) Langeveld, a. a. O., S. 164.
- 17) Langeveld, a. a. O., S. 166.
- 18) Langeveld, a. a. O., S. 166.
- 19) Langeveld, a. a. O., S. 166.
- 20) Langeveld, a. a. O., S. 164.
- 21) Langeveld, a. a. O., Amn. 97, S. 201.
- 22) Langeveld, a. a. O., S. 168.
- 23) Langeveld, a. a. O., S. 168.
- 24) Langeveld, a. a. O., S. 168.
- 25) Langeveld, a. a. O., S. 168.
- 26) Langeveld, a. a. O., S. 11.
- 27) ランゲフェルド著, 和田修二監訳, 『教育の理論と現実』, 未来社, 1972 年, 145 頁。
- 28) 同上書, 145 頁。
- 29) Langeveld/Danner, a. a. O., S. 100. (山崎高哉監訳, 前掲書, 202 頁)
- 30) ランゲフェルド著, 和田修二監訳, 前掲書, 174 頁。
- 31) Langeveld, Einführung in die Pädagogik, Amn. 97, S. 200 f.
- 32) Langeveld, a. a. O., S. 172.
- 33) Langeveld, a. a. O., S. 171 f.
- 34) Langeveld, a. a. O., S. 172 f.
- 35) ここで, ランゲフェルドが「経験科学」と言う場合, 経験という語の根源的な意味としての「経験 (Erfahrung)」にもとづいた人間の科学が意味されており, 自然科学的な思考にもとづく, 定量化可能な, いわゆる実証主義的な経験科学とは区別されなければならない。vgl. Langeveld/Danner, a. a. O., S. 9 f. (山崎高哉監訳, 前掲書, 9 頁以下)
- 36) Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, S. 169.
- 37) Langeveld, a. a. O., S. 169.
- 38) Langeveld, a. a. O., S. 169.
- 39) Langeveld, a. a. O., S. 170.
- 40) Langeveld, a. a. O., S. 16.

(博士後期課程)