

論文

敗戦期ゲッティンゲン大学学位取得者にみる現代教育学・教育方法学の  
形成動態について (IV)

——J・ゲーブハルト, G・スロッタ, W・クラフキ達の1950年代  
研究業績とそこに浮かび上がる戦後教育再建への同時代の情熱

Doctor and Doctor Students in the Univ. of Göttingen and their Realization of Modern Pedagogy  
& Didactics after Nazi Regime (IV)

——the case of reformative pedagogues named J. Gebhard, G. Slotta and W. Klafki  
and their Researches for modern academic "Pedagogy"

鈴木 幹雄\*<sup>1</sup>

要約：本論では、ドイツ敗戦期ゲッティンゲン大学、教員養成ゼミナール・教育大学出身学位取得者、ドクトラント達に関連して、①教育学の中に「体験的・経験的学びから理解の深まりと探求的学びの発見へ」という教育学論理を持ち込んだJ・ゲーブハルト、②「子ども達の教育と学びの活性化」が生み出される契機としての「グループ授業（教授）」を研究したG・スロッタについて概観した後、③成長世代の「ことばと理解の陶冶」の理論（範疇的陶冶の理論）とも言い表しうる教育理論を創り上げ、そこに現代カリキュラム論に繋がる戦後の歴史的・教育的跳躍点を築き上げたクラフキについて概観する。そしてその後に、④「経験的教育学と哲学的教育学との生産的関係再構築」という教育学的課題に着目したスロッタによって、ペーターゼンの実験学校研究の遺産、「教育学的事実研究」の遺産が解き明かされていった事情が明らかにされる。

かくして同国敗戦期教育大学出身のドクター、ドクトラント達は、総体として戦前の新教育の精神と1920-30年代の実験学校の授業実践の中で育ち、終戦期に継承・追求された自己探求的で、一種の社会的アンガージュマンを志向する教育学研究をそれぞれの方向で創り上げていった。そこには教職経験者が有していた、教育活動についての豊富な知識・教育現実理解が取り込まれており、同時に教育事象にかかわる、深い現代的な哲学的・教授学的洞察力が解き明かされていく。重要なことは、正当派アカデミズムのエッセンスとして、彼らの遺産は現代でも現代教育原理論の中に取り込まれ、更には今日でも活かしている点である。

しかしわが国の教育学研究では、同諸相についての歴史的・理論史的解明が積み残されてきた。そこで本論では、敗戦期の上記ドクトラント達の学問論と並んで、戦後教育再建に取り組んだ若手研究者層の熱い情熱の一端を解明したい。

Key Words：ドイツ敗戦期、ゲッティンゲン大学、現代教育学、現代教育方法学、戦後教育再建への情熱

はじめに

1) 20世紀冒頭、ドイツ語圏では教育改革運動が発展し、教育界では「子どもから Vom Kinde aus」の教育学が主張された<sup>1</sup>。この主張は、教師達の教育改革運動と実験学校の運動を呼び覚ました。そしてそれは、教育改革の理念論議を経て、第一次世界大戦後の1920-30年代には、実験学校の教授・授業の改革実践・改革論へ

移っていった<sup>2</sup>。

他方1933年以降、1930-40年代の実験学校の研究はナチズム政権の成立の為に、社会・政治的に制限を受けたものの、第二次大戦後の西ドイツでは、1920-30年代の実験学校教育学の遺産を受け継ごうとする敗戦後の学校教育研究は、「探求的教育学」の一形態として戦後ドイツ西側ゾーンに受け継がれていく<sup>3</sup>。

2) 敗戦期、ゲッティンゲン大学には教育大学・師範学校出身者達が集まり、アカデミズムの中に教育大学・師範学校出身のドクトラントによって栄養供給がもたら

2023年11月7日受付／2024年1月10日受理

\*<sup>1</sup> SUZUKI Mikio

関西福祉大学 名誉教授

された。例えば1920年代のゲッティンゲン大学先輩世代であり、アルトナ（ハンブルク）教員養成ゼミナール出身の、ゲッティンゲン大学学位取得者J・ゲーブハルトの他、ハノーファー教育大学出身のG・スロットが活躍し、更に少し若い世代ではハノーファー教育大学出身のW・クラフキ等が活躍した。

3) しかしわが国では、敗戦期におけるこの師範学校出身者達の活躍は、十分知られてこなかった。敗戦期ドイツ社会・教育界の混迷の中で、敗戦期の教育改革運動と、教育観・教育学の深層展開が十分把握できていなかったからであった。

そこで本論では、この間敗戦期の教育学・教育界の動きの概要が明らかとなってきたゲッティンゲン大学における敗戦期の教育学と教育方法学の動態を手掛かりとして、本課題テーマについて分析してみたい。

具体的なモチーフとして、以下ではまず、①<体験的・経験的学びから理解の深まりと探求の学びの発見へ>という教育学論理を解明した、同大学博士学位取得者、ゲーブハルト、並びに②子ども達の「グループ授業（教授）」や、P・ペーターゼンが率いたイエーナ大学附属学校における実験学校を研究・解明した、同大学ドクトラント・学位取得者、スロットの敗戦期の研究が取り上げられる。そして同時に、③彼らの敗戦期の研究上の役割を浮かび上がらせる為に、W・クラフキの貢献を取り上げ、1960年代の現代教育学・教育方法学に繋がる教育学研究が終戦期にいか用に用意されていくか、その一端を同時期のゲッティンゲン大学を事例に考察する。そしてその際同時に、④そのような現代教育学・方法学の形成動態の中から、現代教育学的アジェンダ「教育学的事実研究」がいか用に発見されていったかを概観する。

## 1. ハンブルク大学教官・ゲッティンゲン大学学位取得者ゲーブハルトの教育学研究

### (1) 概要

1) ゲーブハルト (J. Gebhard, 1884-1966) は、1905年ハンブルク、アルトナの教員養成ゼミナールを修了した後、第一次世界大戦後ゲッティンゲン大学にドクトラントとして学んだ。その後、同大学教育学教授H・ノールの指導の下、教育学の学位論文『学校の意味』(1923)を完成させた<sup>4</sup>。

そしてまた彼は、1923年にはハンブルク大学の学校教育学の助手となり、後講師となった。そして、学生を率いてドイツ全土の実験学校の調査を重ね、1927/28の

冬期ゼメスターでは「ドイツにおける現代学校の実験」について講義を行った。更に終戦後の1947年には、教授資格論文『アルフレット・リヒトヴァルクとハンブルクの芸術教育運動』を書き上げ、その後、1920-30年代同市実験学校の成果を『ハンブルク教育運動の成果』(1955)<sup>5</sup>として公刊した。

2) 今日書籍『ハンブルク教育運動の成果』の記載内容をふり返える時、1950年代公刊のわが国の教育学術書に比して、その内容の豊かさに驚かされる。その研究は以下に見る通り、大学教育学の初等学校教育学への架橋と、大学教育学への重要な問題提起・転換プランを孕んでいた。

### (2) 子どもの学びに即した戦後学校制度再構築と学校教育学の基本的理解：体験することから理解の豊かさへ

第二次世界大戦後W・フリットナーと共にハンブルク大学の教員養成の再整備に取り組んだ彼は、上掲書(1955)第3章で、体験を媒介として、子ども達の学びの活動と学びの教育活動を豊かにする跳躍点を、初等学校教育学の基本的命題として以下のように解き明かした。

1) リヒトヴァルクの問題提起：<知的陶冶の一面性を教育の総体性へと転換させる> リヒトヴァルクは1901年の第一回芸術教育会議において、次のように語った。<重要であるのは、知的陶冶の一面性を、教育の総体性へと…転換させることである><sup>6</sup>、と。

2) [基礎学校の体験教授の課題：遊びから体験の豊かさへ 豊かな体験から理解の豊かさへ] 更に彼は次のように語る。「基礎学校の体験教授では、遊びSpielから活動Arbeitへの移行が成し遂げられる。…体験の相対的な豊かさは、…共同的な国民的意識であり、それをベースとして学問的意識が構築される」と。

3) [体験は人間の心の深い層で人間を掘り起こしそれは多様な深い生活に合流する] 更に続けて彼は、「体験が人間の心の深い層で人間を掘り起こす」と語る。「体験は、人間の心の深い層において人間を掘り起こす。」「体験は、人間をその最も深い所で…捕らえる」。そして子どもたちは、「生き生きとした状況」において、「無数の接線に触れる」<sup>7</sup>、と。

4) [認識は理解と知恵へと高まる] 以上を踏まえてゲーブハルトは、学校教育にとって最も重要な事柄を発見する。「認識[すること]は、…理解[すること]へ高まる。即ちその心的な構造とは、何らかの人間の性格、ある時代の特質、…ある生の形式の創造である。…/更に……個別事例は、包括的な価値連関の中に差

しままれる」<sup>8</sup>、と。

5) [体験したことの追体験の中にこそ生き生きとしたことが蘇る] 以上を踏まえて、彼は語る。体験とは、「真の努力・探求であり、事物を扱う作業も、作業への喜び、更にはまた新しい認識の発見への喜びを伴っている。まさに総体としての人間がそこには関与している」。

そしてまた、教科諸領域における教育・学習を振り返り、「追体験の中で蘇る」ものについて以下のように指摘する。「…しかし…生き生きとした諸過程だけが、追体験の中で蘇ることが可能となる」<sup>9</sup>、と。

## 2. ゲッティンゲン大学ドクトラント、スロッタにみる「グループ授業（教授）」と教育学の現実主義的転換

ギュンター・スロッタ (G. Slotta, 1924-1974) は、ハノーファー教育大学で教育学を学んだ後、ゲッティンゲンの初等学校教師となった。そしてペーター・ペーターゼンの影響を受けたゲッティンゲン市初等学校教師達と、「グループ教授」の実践・研究に取り組んだ<sup>10</sup>。

その後、ゲッティンゲン大学のドクトラントとなり、同大学教育学教授 E・ヴェーニガーの指導の下、教育学博士号を取得した。そして1950年代には著書『グループ活動の授業実践とその基礎 Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen』<sup>11</sup>を公刊した。

### (1) スロッタの、グループ教授（授業）論の基本的視角

スロッタのグループ授業（教授）論は一連の授業改革実践として取り組まれた成果であった。そしてその中心的論点は、以下の通り教育原理論的研究の成果でもあった。①「子ども達は、グループの中で一緒に生きる。そのことによって、グループの活動は、クラスの結びつきの中での活動と一人一人の活動を…人間化…する。」／②その際彼らは、グループ授業（教授）に子ども達の対話が生まれてくる展開を分析・説明する。「協同社会的な場でのこのような体験では、対話による明瞭化が生じる。…全ての子ども達に正しい態度と誤った態度についての理解が育ってくる…」／③そしてスロッタは、以上の記述を踏まえて結論づける。「具体的な出来事や話し合いは、複雑な関係や交互作用の中に成立している。それ故、体験が強まり、豊かな態度が常に持続的に承認される」<sup>12</sup>、と。

### (2) 授業改革論 グループ活動によって課題解決を組織する

1) スロッタは、上掲書第1章において、自らのグルー

プ授業（教授）の陶冶論的考察を次のように結論づけた。

「一人一人の子どもは、そのような種類の全ての活動の中で、一人では解決できないような諸々の困難性に度々直面することがある。しかしそのような困難性は一緒にあって行われる探求や、協同の創造の中では容易に克服される…」<sup>13</sup>と。

2) そこに彼は以下の課題意識を発見した。「グループ授業（教授）」論の課題意識は、「＜端緒的な発見活動＞から＜グループ活動を活用した探求活動（グループでなされ、話し合われる素朴な端緒的プロジェクト）＞へ至る道であった。そこには、今日の用語法を使えば、「＜観察、比較、話し合い＞から、「＜検討、考察、分析、助け合い＞」を通り、「＜協働的なグループ活動による課題解決＞へいかに繋げていくか」という、実践的課題意識が結びついている事情が浮かび上がってくる」<sup>14</sup>。

3) 以上から、そこに次のことが明らかとなった。スロッタは、「＜子ども達が援助され、引き上げられる＞プロセスに着目し、それを「グループ教授」という概念で位置づけた。ここに、彼が把握したものが浮かび上がる。彼は指摘する。「とりわけ重要であることは、グループ活動である。…協同の活動によって、協同の努力によって、更には相互管理によって、具体的な…事柄はより正確に洞察され、解決はより完全なもの〔より豊かなもの-筆者〕となる」<sup>15</sup>、と（下線-筆者）。

### (3) 敗戦期ゲッティンゲン市初等学校教師達にみる授業実践「グループ授業（教授）」

#### 1) <統一テーマによるグループ活動>の事例

①素朴なテーマ事例：動詞“hast（持つ）”の活用。ペーターは、動詞“hast（持つ）”（habenの2人称単数）が一定の意味連関の中では、“s”、乃至は“β”として記述されるか否か、知らなかった。R・イルーゼは、彼に正しい書き方をそっと教えてあげた。そのことについて、私は質問した。「そのことによってイルーゼは、ペーターを本当に助けたのだろうか、と。[他方-筆者]エルゼ・Sは答えて言った、「私はペーターに、次のように言いました。『あなたは、『hast』を“s”を用いて、或いは“β”という形で綴れるの」と。T・ズィークリートは更に補足して次のよう言った。『私はペーターに、「hast」という言葉は、「嫌う ha β en」という言葉に関係しているのって聞いてみたいわ」と。』<sup>16</sup>

②素朴なテーマ事例：空気の温暖化。グループ活動の形態：統一的なテーマ。

全てのグループが同じような実験配列の中で、温暖化

の法則を知らなければならない。

授業時間のプロセス：子ども達は、この授業時間のために三つ、ないしは四つのグループをつくる。そして以下のような材料が用意された。

a) 貫通したコルクとガラス管の付けられたフラスコ、それは既に水温計の準備の際に応用されたもの、b) メイソンジャー Finmachglaeser、c) ロウソク。

「黒板の上に次のような作業指示が描かれ、それは一つのスケッチによって説明される。

〔課題：〕1、黒板上に描かれているように、個々の部分を組み立てなさい、2、ガラス管を水に入れて、フラスコをロウソクで温めなさい、3、あなたの観察を文章にし、観察されたものを説明しなさい。

個々のグループの子ども達は、間もなく最終的な観察に至る。気泡が、液体上層部にある水管を通して上昇してくる。同時に、課題が与えられ、次のような課題解決の推測がはっきりしてくる。／すなわち「水は空気を引き出す」、「空気は下方に圧迫する」、「空気は膨張する」というふうに。…全てのグループによって、グループ活動の結論（まとめ）が形作られる。クラスの生徒達は、次の判断をベストな解決として確認する。

『フラスコの中には、空気が存在する。フラスコが温められる場合には、空気は拡張し、どこに行くのかわからない。それ故に、空気は菅から出てしまう。水は空気を吸収すると、泡が発生し、それらが上に上がる。』<sup>17</sup>

## 2) 取り組まれた「グループ授業（教授）」の実践事例一覧

I. <統一テーマによるグループ活動>事例：課題テーマ①：空気を暖める、課題テーマ②：丸太の計算、課題テーマ③：「キツネとヤギ」、寓話の本質についてのまとめの対話による再現、課題テーマ④：<pf>と<pft>の区別、課題テーマ⑤：ゲッティンゲンにおけるヒュンストーレン（高見台）へのヴァンデルンク、課題テーマ⑥：古代ギリシャ。

II. <協同分担によるグループ活動>事例：①課題テーマ：「ホーレ夫人 Frau Holle」、②課題テーマ：草原に咲く花、③課題テーマ：1から100までの範囲で数字を読み上げ、それらを分類する練習をする、④課題テーマ：アフリカ、⑤課題テーマ：ビンの小悪魔（R・L・ステューブンソンの物語）、⑥課題テーマ：接続詞、⑦課題テーマ：北ドイツの運河、⑧課題テーマ：中世のニュルンベルク、⑨課題テーマ：リューネベルガー・ハイデ（荒地）、⑩課題テーマ：クラスのカレンダーを作る。

III. <中間的形態としてのグループ活動>事例：①課題テーマ：ドランスフェルト高原、②課題テーマ：カール・フリートリッヒ・ガウス、③課題テーマ：ガウスの塔はいかに作られたか、④課題テーマ：ドイツ人研究者ならびに発明者、⑤課題テーマ：特性語句 Eigenschaftwoertern の作成（語彙論）、⑥課題テーマ：前置詞 mit の場合、⑦課題テーマ：水中の浮力、⑧課題テーマ：波乱万丈の日、⑨課題テーマ：怠惰なハンス、⑩課題テーマ：秋の都市、⑪課題テーマ：読書作品のドラマ化、他<sup>18</sup>。

## 3. ハノーファー教育大学出身ドクトラント W・クラフキにみる教育学研究

### (1) 教育大学・師範学校出身者ゲーブハルト、スロッタがもたらした栄養供給

以上では、ドイツ敗戦期のゲッティンゲン大学で、教育大学・師範学校出身者達が当時の教育学へもたらした栄養供給事例の一端を概観した。

そこで次には、先に触れたように、もう一人の教育大学出身ドクトラント、ヴォルフガング・クラフキ（1927-2016）とのコントラストをここに据えたい。同対比によって、1920年代のゲッティンゲン大学学位取得者 J・ゲーブハルト、スロッタの教育学研究との対比が生まれ、この時代に現われた敗戦期の新しい教育学のスペクトルが立体的に浮かび上がる。

### (2) 1950-60年代の教授学研究とクラフキの「範例的なもの」論議への参加

ちなみに終戦後のテュービンゲン決議に端を発した、1950年代の「範例教授」法論議を概観すると、そこに1950-60年代、ゲッティンゲン大学内部で、教育方法学を教育内容学との接点で問い直そうとする「教授学」の主要研究動向が、ハノーファー教育大学出身のクラフキによって、模索されていく経緯が見えてくる。

彼のその分析と主張を解り易く言えば、それは戦後次世代の（子ども達の）<ことばと理解の陶冶の理論>（範疇的陶冶の理論）の基本構造を解き明かし、成長世代の成熟と成長の可能性を描くという意味で、またアカデミズムの教育学を1970年代以降の教育方法学とカリキュラム理論に架橋する足場を与えたという意味で、「エポックメイキングな」研究であった。

### (3) 陶冶価値の所在と陶冶内容の選択

1) ヴェーニガーの教授学研究の遺産 E・ヴェーニガーは、1930-32年、並びに1932-33年にアルトナ教育

アカデミー教授、並びにフランクフルト・アム・マインの教育アカデミー長・教授を体験し、敗戦期にゲッティンゲンのドクトラント達の研究指導を担った教育学者。彼は、陶冶価値の問題は、具体的な歴史的状況との関係なしに価値哲学的な考察によって決定されうるとする解釈を拒絶した<sup>19</sup>。クラフキは、この視点に依拠して、次のように語る。

「…本当のところ問題なのは、…陶冶者に、あるいは被陶冶者に対して、きわめて生き生きとした現実が対峙するということであり、同時に陶冶者は次のようなものによって取り囲まれているということである。即ち、精神、文化、生…、生は生につき当たる。それ故に、新しいもの、進歩、発展が生じる」<sup>20</sup>と。

クラフキは、ヴェーニガーを引用して次のように主張する。「その点で、陶冶財について語るということが意味しうるのは、…もっぱら語り手が精神的意味内容に依拠して、陶冶されたという印象を体験したということであり、…語り手は、その中（精神的構造の中）に隠れていた価値を、その陶冶の過程の中で「陶冶価値」として体験するということである」<sup>21</sup>と。

2) 陶冶価値は教育的状況の中でのみ確証・確認される クラフキのこの解釈は、陶冶過程に成立する陶冶の意味内容が、当該の教授活動の中で「体験される、乃至は体験したという形でのみ存在するのであり、また把握可能である」という理解を基礎とするものであった。この理解に基づいて、彼は指摘する。「ヴェーニガーのテーゼは…重要な意味を有している。…ある教科の陶冶内容、及び陶冶価値についての問い、或いはある学校の生活形式の陶冶内容、および陶冶価値についての問いは、…ケルシェンシュタイナーが考えていたように、教育現実の外側で解決されるわけではない」<sup>22</sup>と。

#### (4) 教育の課題とは、子どもの未来を先取りすること

1) 未来の先取りへの心情 以上の省察を踏まえて、クラフキは更に次のように問う。「だが…現代への近接の要求、生徒の視野を考慮に入れることの要求は、何を意味しているのであろうか」と。この問いに対して彼は、教育は子どもの現在の擁護者であるだけでなく、子どもの未来の弁護者であらねばならない、とするノールとヴェーニガーの主張を視野に入れて、次のように省察する。「教育学は、未来の先取りへの心情なしに済ませる訳にはいかない。即ち、無しに済ませることのできないのは、…子どもに…新しい可能性と課題を明らかにすることである」<sup>23</sup>と。(下線-筆者)

2) 教授活動において、陶冶内容と陶冶価値をいかに選択するか 彼はその手掛かりを、まず18世紀ヘルダー達の人文主義的教育学遺産を取り上げ、その批判的検討によって得ようとする。そしてクラフキは指摘する。

「『現代の生き生きとした形成的意味内容に対する意識は、我々が我々の前に存在している課題から可能となるのみである。』…我々は次のように認識する。即ち、古典的なものの陶冶価値は、「古典的な」意味内容が生徒[自身-筆者]によって[真の意味で-同]古典的なものとして体験される…場合にのみ、活かされたものとなる」<sup>24</sup>と。

3) 教授学的客観主義の誤謬 以上の考察を踏まえて、クラフキは、敗戦期西ドイツの教育界に現れてきた教授学上の客観主義の抱えるリスクについて次のように指摘する。陶冶価値と、選択されるべき内容とは何かについての問いと、同時に基本的なものについての問いを、専門科学の現代的な位置から決定することができると思えば、それは教授学上の客観主義という危機を引き起こすこととなる…」<sup>25</sup>と。

#### (5) クラフキ初期論文集にみる学問的課題意識

クラフキは、学位論文出版後に発表された教授学初期論文集<sup>26</sup>で、教授学的考察・研究を始めた。その際手掛かりとなったものは、次のような敗戦期の教育認識であった。

1) 基本的課題意識1: ナチス崩壊後の歴史的・教育的課題を引き受ける 彼は、教育の論理と自己探求の論理を省察し、陶冶内容と青少年の自発性といった、従来矛盾しあうものと把握されがちであった諸要素を統合しようと試みた<sup>27</sup>。

- 基本的命題1-a: 「生徒が、陶冶内容へと導いてくれる「道 Weg」を、少なくとも単純化された形であっても、自分で歩いて行かない限り、陶冶の内容は正しく理解され得ない…」<sup>28</sup>(同上)。

- 基本的命題1-β: しかし「教育は、生徒に既に期待される将来の課題の解決を体験させねばならず、更に教育は同様に生徒にそれを試さねばならない。それは…未来に対する正当な先取りである。」<sup>29</sup>(同上)

2) 課題意識2: [青少年が] 徐々により大きな課題の解決ができるように育てる クラフキはまた、客観主義的な教育観に対して自らの教育観の意義を次のように強調する。「教育の課題はむしろ、青少年と開かれた諸問題や危機との出会いを、次のように実現することである。即ち、… [青少年が] 徐々により大きな課題の解決ができるように育てることに、生徒のそのつどそのつど

の成熟と、心的・精神的、及び倫理的諸力が十分であるように」<sup>30</sup> (同上)、と。

#### 4. スロットタにみる現代教育学的概念「教育学的事実研究」の発見

以上を踏まえて再度 G・スロットタの学位論文研究に目を向けてみたい。彼は、1930年代初頭にペーター・ペーターゼンによって取り組まれた「教育学的事実研究」の意味について以下の通り解き明かした。それはスロットタが1950年代から1960年代初頭にかけて完成させた学位論文研究「ペーター・ペーターゼンとエルゼ・ペーターゼンの教育学的事実研究—教育学研究における「経験的」研究の立ち位置と意味についての研究—」(1962)においてであった<sup>31</sup>。

##### (1) 『哲学的』教育学と『経験的』教育学との架橋

1) スロットタ学位論文にみる教育学的事実研究 スロットタは同論文で目標とされるものについて次のように記している。「本論の目指す目標は、…ペーター・ペーターゼン他の(イエーナ大学実験学校における—筆者)『教育学的事実研究、その展開、目標、その方法』である」<sup>32</sup>。「…ペーター・ペーターゼンにとって、教育学的事実研究を教育学的事実研究・哲学的意味解釈へ組み入れる事によって確立されたその事実解釈、或いはエーリッヒ・ヴェーニガーが言っていたように、『教育学の解釈学的連関』に教育学的事実研究を組み入れることによって確立されたその事実研究がどのように特徴づけられるのかということが明らかとなる」<sup>33</sup>、と。

そして次にスロットタは語る。「そのコンセプトはペーターゼンのイエーナ大学附属学校における実験学校の模索から生み出された…」<sup>34</sup>、と(下線—筆者)。

その際スロットタは、自らの学問的課題意識を次のように説明する。すなわち、教育科学の根本的な問題の一つは、哲学的教育学と経験的教育学との関係はいかにあるかという問題である。そしてこの課題意識は、イエーナ大学附属学校の改革に取り組む中で生まれた、「経験的教育学と哲学的教育学との生産的関係再構築」の模索に基づいたものであった<sup>35</sup>、と。

##### 2) 『哲学的』教育学と『経験的』教育学との架橋

スロットタは18世紀ドイツにおける、上記「架橋」の伝統を振り返り、語る。「『経験的』研究という立場—即ちまさにドイツ教育学の伝統の中で、18世紀、ハレ大学の児童教育学者、E・C h・トラップによって築き上げられ、汎愛主義者以来再三再四提出された…課題—

一は、経験的立場と哲学的立場とは今日いかに「統合」されるかという実践[的研究—筆者]によって特徴づけられている」と。「そしてその予兆は、…次の点にあった。即ち、他の傾向の教育科学者達が『経験的』研究の領域、乃至はこの『統合』の問題に取り組んできたという点に、…[この点で]ヴェーニガーの研究には、『二つの連関の誤った対置』をいかに克服するかが、個々の、…基本的関心として表明されている」<sup>36</sup>、と。

3) 自然科学への志向と哲学的教育学との緊張 最終的にスロットタは結論づけて語る。「このような開放性を通して、ペーターゼンには、…自然科学への志向と彼によって妥当なもの前提された『哲学的教育学(—筆者、原語：教育形而上学)』への志向との緊張が生じてきた。しかし彼にとっては、常に次の点が主要な原理として残された。即ち、教育科学は、その一面的な『実証的態度』から自由とならねばならず、そのような一面的な態度では、『全ての認識の倫理的境界を誤解し、『事実とその研究対象の価値に関するもの…』とを対等に』見ないことになる…」<sup>37</sup>、と。

##### (2) 教育学的事実研究としての現代教育学的事実研究

1) 教育学的事実研究で設定された課題 ペーターゼンは、教育学的事実研究という概念を用いて、現代にいう、一種の校内研究、授業研究、教科研究、教材研究総体のアンサンブルを言い表そうとした。そしてその際彼は、その目標を、二つの層から研究・把握した。一つは、(1)陶冶の手段としての教育学的事実研究として、二つ目は、(2)教育者の教育(学)的理解獲得を伸ばし深める教育学的事実研究として、

・教育者の「陶冶」を実現する現代教育学的事実研究「教育学的事実研究」の端緒 スロットタは以上の点を踏まえ、ペーターゼンにとって、教育学的事実研究から生まれる形成的作用は、二重な形で意味を有していると説明する。

先ず、1) 教育学的事実研究は、その方法の特別な構造を通して、教育者、そして将来の教育者に影響を及ぼす。というのは、教育学的事実研究は、教育者に、自分自身の教育的態度、自分自身の教材マスター、そして教育的状況における生徒指導への眼をはっきりと開いてくれるからである<sup>38</sup>、と(下線—筆者)。

そして更には、2) 教育者は少しずつ多くの変数の中で営まれるそのような様々な状況を体験し、マスターすることを学ぶ。そしてそのことによって、豊富な構成的

能力を身につけるようになる<sup>39</sup>、と(同上)。

**2) 教育学的事実研究の意味** ペーター・ペーターゼンによれば、教育学的事実研究は、「自らを教師や教育者へと自己形成したい人々全てにとって、非常に重要な準備教育的な訓練であり、ある場合には、その訓練は彼らをより一層活発な自己批判へと、全ての判断のより高い慎重さへ促してくれる。またある場合には、そのことによって教育者は、青少年達の常に繊細で、実り豊かな援助者、乃至は指導者として形づくられるだろう」<sup>40</sup>と説明される。

スロッタは以上の事柄を踏まえて、ペーターゼンによる教育学的事実研究の基本的性格を次のように特徴づけた。「…ペーターゼンは、教育科学研究の出発点が、教育の哲学にあるのではなくて…教育現実にあると考えた<sup>41</sup>、と、更に続けて、スロッタはその教員養成上の意義について次のように語る。「教育科学研究の中心点には、…教育科学の多様な側面の観察、その計画的な観察、方法的に導かれた受容が…位置している。…その際、教育現実の観察の中で得られる知識や認識は、『教員養成 Ausbildung が前進する共通の基礎』となっている」<sup>42</sup>、と。

スロッタは、この論点について次のように説明する。「ペーター・ペーターゼンは…教育科学の研究は、「教育現実」から出発しなければならない、と考えた。そしてその際、「教育現実」という概念は、ペーター・ペーターゼンによって「良い実践 gute Praxis」を「実践」という名称に圧縮されて使われた。…その際得られた知識や認識は…学生達や実習指導者にとって、「教員養成前進の [中での] 共通のベースとなった」<sup>43</sup>、と。

### (3) イェーナ大学附属学校にみるペーターゼンの実験学校研究の遺産

**1) 教育学のアジェンダ「教育学的事実研究」は授業実践に関わる教育(学)的事実認識獲得の手段として貢献する** 次にスロッタは、教育学的事実研究が知識獲得に与える機能に触れ、次のように指摘する。「ペーター・ペーターゼンは、再三再四、科学(学問)と生や実践との結び付きを強調した。それ故にペーターゼンは、科学を『全体文化の中に様々な形で』位置づけ、その為に『科学を人類に奉仕するより良い道具に仕上げ、個々人の為にと同様に国民の全ての集団の為の真の教育手段』に創り上げようとした。その科学[学問]の課題は、現存在を明らかにすることであった。彼は主張する。世界をやり遂げる為の、人間の根源的手段として科学[学問]は、理解を、理解のある、理性的に導かれた認識を、明晰で、

整然とした知識を供給しなければならない」<sup>44</sup>、と。

・イェーナプラン学校に対する教育学的事実研究の機能  
スロッタはこの点をより明瞭に次のように語る。「教育学的事実研究は、単に『新しい教育科学』を要請しているだけではない。その科学理論の精神からなされる『新しい実践』、即ちイェーナプラン学校を設定し、実現することを前提としているのである。[それ故に]この実践によってもたらされる『新しさ das Neue』とは、『教師-生徒関係の内在的な変革』であった。そしてその関係とは、人々の『生活共同体』の一部としての『学校の居間』の新しい空間の真中に位置しているものであった」<sup>45</sup>、と(同上)。

以上を踏まえてスロッタは、教育学的事実研究が学校社会の将来に与える役割に触れ、次のように結論づけた。「教育学的事実研究のこのような目標設定は、他の目標設定に歩み出るのであり、それはその学校現実の将来的発展を指示する。…そして教育学者は、教育者がどのようなアプローチで目標に到達するか、そしてどのように最善の、最も持続的な成果を目指すことができるか、を前もって知りたいと思い、予想できるだろう。それに加えて、新しい教育科学はより良い授業指導、より良い教授、より適切な生徒判断、より適切な生徒支援、教師支援を行う為に——即ち成長しつつある青年への心の人間支援という目標をもって——、その「教育学的事実研究」を発展させた。究極的には、全ての教育学的研究の目的であるのは、学校生活の最善の組織とその学校生活、そしてそのように有機的に、そしてまたできる限り必修の授業を見つけること、即ち簡潔に言えば、最善の民衆学校[初等学校-筆者]を見つけ出すことである」<sup>46</sup>、と。

**2) ペーターゼンの実験学校研究の遺産** 以上では、ドイツ改革学校にとって「黄金時代」の終焉期、1930年代初頭には、イェーナ大学附属学校校長であったペーター・ペーターゼンにより、「教育学的事実研究」という実験学校プロジェクトが構想されていく必然性を概観した。この概念は、現代用語に置き換えれば、先に触れたように<校内研究-授業研究-教科研究-教材研究>プロジェクト研究総体の一種の原形式であった<sup>47</sup>。そしてそこに我々は、終戦期の社会・教育復興に関わった人々の、教育と教育学再建の情熱とその足跡を見ることが出来る。

ところで敗戦後の1950年代から1960年代初頭にかけて、ペーターゼンの実験学校解明に取り組んだスロッタの研究と分析には、以下のような一節が書き加えられて

いたことに我々は驚かされる。それは、敗戦期ゲッティンゲン大学若手ドクトラントが取り組もうとした現代教育学探求のエネルギーと呼ぶことができる「輝き」であった。先に簡単に触れたが、ここで再度取り上げたい。

〈命題〉 イェーナ・プラン学校に対する「教育学的事実研究」の機能：「実践に結びついた、狭い目標設定の枠内では、…教育学的事実研究は、単に『新しい教育科学』への要請を前提としているだけでなく、その科学理論の精神からなされる『新しい実践』、即ちイェーナプラン学校を設定し、実現することが前提とされている。その際この実践の『新しさ das Neue』とは、『教師-生徒関係の内在的な変革』であった。そしてその関係とは、人々の『生活共同体』の一部としての『学校の居間』という新しい空間の真中に位置しているものであった」<sup>48</sup>、と。

おわりに ドイツ敗戦期の教育学研究とそこに浮かび上がる戦後教育(学)再建への情熱

1) 本論ではまず、上述のように①古典的な教員養成の教育学の中に〈体験的・経験的学びから理解の深まりと探求的学びの発見へ〉という教育学論理を持ち込んだゲーブルト、並びに②〈子ども達の教育と学びの活性化〉が生み出される契機としての「グループ授業(教授)」を研究したスロッタについて概観した。

そしてその後には、クラフキが、③成長世代の「ことばと理解の陶冶」の理論(範疇的陶冶の理論)とも言える教育観・教育理論を創り上げ、そこに現代カリキュラム論に繋がる戦後の歴史的・教育的跳躍点を築き上げる理論を構築していったことについて概観した。

2)ゲーブルトは、ハンブルク大学で、担当専門領域、学校教育学の助手、講師となり、敗戦後は新しい学校教育と学校教育学の整備に取り組んだ。スロッタは、敗戦後のハノーファー教育大学出身で、ペーターゼンに刺激を受けた教育コンセプトに取り組み、ペーターゼン研究を通して、「教師-生徒関係の内在的な変革」という現代教育学の「鍵(キー)」コンセプトを解き明かした。

それに対して、他方クラフキは教育理念としては前二者と共通性を抱えながらも、例えば学位論文準備草稿で取り組んだカント研究から獲得した教育学研究上の緻密な概念分析力と構築力を活用して、1920-30年代の新教育と実験学校の遺産を理論化し、その現代的意味をアカデミズムの学者達に提示していく。彼は1950-60年代の教育学論議に参加し、正当派教育学により一層近い立ち

位置から現代教育学・教育方法学の端緒を創り上げようとした。

3)そして最後には、〈経験的教育学と哲学的教育学との生産的關係再構築〉という教育学的課題に着目したスロッタによって、ペーターゼンの実験学校研究の遺産の誕生の事情が解き明かされていった事情、並びに、P・ペーターゼンを中心として解き明かされた、現代教育学的アジェンダ「教育学的事実研究」の遺産が明らかにされた。

4)かくして教育大学出身のドクター、ドクトラント達は、総体として戦前の新教育の精神と1920-30年代の実験学校の授業実践の中で育ち、終戦期に継承・追求された自己探求的で、一種の社会的アンガージュマンを志向する教育学研究をそれぞれの方向で創り上げていった。そこには教職経験者が有していた、教育活動についての豊富な知識・教育現実理解が取り込まれており、同時に教育事象にかかわる、深い現代的な哲学的・教授学的洞察力が解き明かされていた。重要なことは、正当派アカデミズムのエッセンスとして、彼らの遺産は現代でも現代教育原理論の中に取り込まれ、更には今日でも活かしている点である<sup>49</sup>。

それらはドイツ敗戦後十数年に広がる、現代的教育学・教育方法学模索の痕跡であり、敗戦期若手世代の模索を「時代の歴史的玉石(ビジュール)」として見る時、初めて把握可能となる。筆者はそれを「敗戦後ドイツに生み出された現代的教育学・教育方法学の形成動態」と名付けた。ゲーブルト、スロッタの敗戦期教育学研究はここに位置し、更にまた類似・対比指標として本論に据えられたクラフキの探求もここに位置していた。本論では、ドイツ敗戦期にこれら教育大学・師範学校出身のドクトラントによってアカデミズムの中にもたらされた栄養供給について概観したが、我々は今日それらを、ドイツ敗戦期にこれら教育大学・師範学校出身ドクトラントによってアカデミズムの中にもたらされた教育学的遺産と呼ぶことができる。わが国の教育学では、上記諸相についての歴史的・理論史的解明が積み残されてきたが、同時にまた我々は今日、本論の論述内容を振り返る時、敗戦期の上記ドクトラント達の学問論と並んで、その背後に潜んでいた、戦後教育再建に取り組んだ若手研究者層の熱い情熱を見ることができる。



註

- 1 : 拙稿「ハンブルクにおける芸術教育運動の展開—ハンブルク民衆学校教師団の教育思想と教育改革実践の展開についての一考察—」,『広島大学教育学部紀要』,第1部第32号,pp.1-11,1984,参照.なお本論表記中,「」は歴史的資料筆者の整理概念,<>は本論著者の整理概念として標記.
- 2 : 拙稿「ハンブルクにおける新教育運動の光と陰:《教育観の革新》と《リーダー的教師の「苦悩」》との接点に位置する教育改革運動」,『神戸大学発達科学部研究紀要』,第6巻第2号,pp.35-56,1993,拙稿「ドイツに於ける新教育運動と草創期の教授学との響応について—クラフキの初期論文集『陶冶理論と教授学についての研究』における課題意識を手掛かりとして—」,神戸大学発達科学部児童発達講座『児童発達研究』第3巻,pp.13-38,200,拙稿「ドイツ新教育運動と1950-60年代の草創期の教授学—新しい方法学と内容学との統合を求める新しい学問『教授学』の模索」,拙著『ドイツにおける新教育運動と学校教育学の成立—その歴史と理論—』NPO瑞浪芸術館図書刊行委員会,2017,第4章,参照.
- 3 : Vgl. : J. Gebhard : Ertrag der hamburgener Erziehungsbewegung. 1955. Günter Slotta : die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen.1954.
- 4 : 拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態について—ゲッティンゲン大学初代教育学博士学位取得者J・ゲーパハルトの基礎理論構築を手掛かりとして—」『関西福祉大学研究紀要』第22巻,2019,参照.
- 5 : J. Gebhard : Ertrag der hamburgener Erziehungsbewegung. 1955.
- 6 : Ibid. S. 27.
- 7 : Ibid. S. 29.
- 8 : Ibid. S. 30-31.
- 9 : Vgl. : Ibid. S. 32.
- 10 : 拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態について(II)—ゲッティンゲン大学学位取得者G・スロットの「グループ授業(教授)」と教育学の「現実主義的転換」—」,『関西福祉大学研究紀要』第22巻,pp.1-12,2022,参照.
- 11 : Vgl. : Günter Slotta, die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen. 1954.
- 12 : Ibid. S.31.
- 13 : Ibid. S.32.
- 14 : Ibid.
- 15 : Ibid. S.30.
- 16 : Günter Slotta, op. cit., S.47.
- 17 : Ibid. S.83.
- 18 : op. cit., S.81-111.
- 19 : Vgl. : Erich Weniger : Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/52) . In : Erich Weniger : Ausgewählte Schriften zur geistwissenschaftlichen Pädagogik. 1975.
- 20 : Vgl. : W. Klafki : Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1963 (3. Aufl.) , S.311.
- 21 : W. Klafki : op. cit., S.316.
- 22 : W. Klafki : op. cit., S.312.
- 23 : W. Klafki : op. cit., S.312.
- 24 : W. Klafki : op. cit., S.315.
- 25 : W. Klafki : op. cit., S.316.
- 26 : W. Klafki : op. cit., S.316.
- 27 : W. Klafki : Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.1963.
- 28 : Vgl. : Ibid. S.41.
- 29 : Vgl. : Ibid. S.22-23.
- 30 : W. Klafki : Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1963 (3. Aufl.) , S.322.
- 31 : Guenter Slotta : Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens — Studien zur Stellung und Bedeutung der “empiriscen” Forschung in der Erziehungswissenschaft.1962.
- 32 : Ibid. S.7-8.
- 33 : Ibid. S.7-8.
- 34 : Ibid. S.12.
- 35 : Ibid. S. 5.
- 36 : Ibid. S. 8-9.
- 37 : Ibid. S. 11.
- 38 : Ibid. S.47-48.
- 39 : Ibid. S.48.
- 40 : Ibid. S.48.
- 41 : Ibid. S.48-49.
- 42 : Ibid. S.49.
- 43 : Ibid. S.51-52.
- 44 : Ibid. S.57-58.
- 45 : Ibid. S.58.
- 46 : Ibid. S.59.
- 47 : 拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態について(II)—ゲッティンゲン大学学位取得者G・スロットの「グループ授業(教授)」と教育学の「現実主義的転換」—」,参照.
- 48 : Ibid. S.58.
- 49 : 拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態について—ゲッティンゲン大学初代教育学博士学位取得

者 J・ゲーブハルトの基礎理論構築を手掛かりとして一」『関西福祉大学研究紀要』第 22 巻,2019 年,pp.25-37,並びに拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態について(Ⅱ)ーゲッティンゲン大学学位取得者 G・スロットの「グループ授業(教授)」と教育学の「現実主義的転換」一」,『関西福祉大学研究紀要』第 22 巻,2022 年,pp.1-12,参照.また,以下の「主要引用・参考文献」中,㉔も参照.

## 主要引用・参考文献

- ①J. Gebhard: Ertrag der hamburgener Erziehungsbewegung.1955.
- ②Günter Slotta: die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen.1954.
- ③Günter Slotta (Munzinger Biographie,URL:  
(<<https://www.munzinger.de/search/portrait/G%C3%BCnter+Slotta/0/12850.html>>), u. Günter Slotta (Wikipedia.de (URL:  
<[https://de.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCnter\\_Slotta](https://de.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCnter_Slotta)>)) .
- ④W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1963 (3. Aufl.) .
- ⑤W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.1963.
- ⑥W. Klafki: Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952. 2013.
- ⑦Erich Weniger: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/52) . In: Erich Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. 1975.
- ⑧小笠原道雄著『現代ドイツ学説史研究序説』福村書店,1974.
- ⑨H・ロート ,A・ブルメンタル共編,三枝孝弘,平野一郎監訳『範例方式の授業』黎明書房,1965.
- ⑩吉本均著『現代授業集団の構造』明治図書,1977.
- ⑪『現代に生きる教育思想 5 ドイツ(Ⅱ)』明治図書,1982.とりわけ三枝孝弘著「VI ペーター・ペーターゼン」,参照.
- ⑫三枝孝弘著『新教育運動選書④ 学校と授業の変革ー小イエナ・プラン』明治図書,1984.
- ⑬小峰総一郎,F・カルゼン著『新教育運動選書⑮ 現代ドイツの実験学校』明治図書,1986.
- ⑭『新教育運動選書 別巻①』明治図書,1988.第一部「新教育運動の提起したもの」「四章 ドイツ」,「7. 批判的克服か,発展的継承か」(平野正久著),並びに『新教育運動選書 学校と授業の変革』,第二部『新教育運動の基本的諸相』,第一章「教科教育の改革運動との関連で」(三枝孝弘著),参照.
- ⑮渡邊光雄著『クラフキの「二面的開示」に関する研究』勁草書房,1994.
- ⑯坂越正樹著『ヘルマン・ノール教育学の研究ードイツ改革教育運動からナチズムへの軌跡』風間書房,2001.

- ⑰拙稿「ハンブルクにおける芸術教育運動の展開ーハンブルク民衆学校教師団の教育思想と教育改革実践の展開についての一考察」,『広島大学教育学部紀要』,第 1 部第 32 号,pp.1-11,1984.
- ⑱拙稿「ハンブルクにおける新教育運動の光と陰:《教育観の革新》と《リーダー的教師の「苦悩」》との接点に位置する教育改革運動」,『神戸大学発達科学部研究紀要』,第 6 巻第 2 号,pp.35-56,1993.
- ⑲拙稿「ドイツに於ける新教育運動と草創期の教授学との響応についてークラフキの初期論文集『陶治理論と教授学についての研究』における課題意識を手掛かりとして一」,神戸大学発達科学部児童発達論講座『児童発達研究』第 3 巻,pp.13-38,2000.
- ⑳拙稿「ドイツ新教育運動と 1950-60 年代の草創期の教授学ー新しい方法学と内容学との統合を求める新しい学問『教授学』の模索」,拙著『ドイツにおける新教育運動と学校教育の成立ーその歴史と理論一』NPO 瑞浪芸術館図書刊行委員会,2017,第 4 章,参照.
- ㉑拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態についてーゲッティンゲン大学初代教育学博士学位取得者 J・ゲーブハルトの基礎理論構築を手掛かりとして一」『関西福祉大学研究紀要』第 22 巻, pp.25-37,2019.
- ㉒拙稿「[研究ノート] 戦後西ドイツにおける「範例的原理」と教育学研究再興について」,『関西福祉大学研究紀要』第 23 巻,pp.79-88,2021.
- ㉓拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態について(Ⅱ)ーゲッティンゲン大学学位取得者 G・スロットの「グループ授業(教授)」と教育学の「現実主義的転換」一」,『関西福祉大学研究紀要』第 22 巻,pp.1-12,2022.
- ㉔拙稿「ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態について(Ⅲ)ーゲッティンゲン大学博士学位取得者 G・スロットにみる教育学研究コンセプト「教育学的事実研究」一」,『関西福祉大学研究紀要』第 23 巻, pp.1-13,2023.

## 【謝辞】

本研究は, JSPS 科研費 JP20K02499 の助成を受けたもので, 当該研究の第四年度研究成果. なお本研究はコロナ禍事情により一年間延長が承認された。