

## 論文

# ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生动態について（Ⅲ） ーゲッティンゲン大学博士学位取得者G・スロットタにみる 教育学研究コンセプト「教育学的事実研究」ー

Guenter Slotta and the Genesis of Modern Pedagogy & Didactics after Nazi Regime（Ⅲ）

ー the case of one reformatory pedagogue named G. Slotta in Univ. Goettingen and his Research about  
“die paedagogische Tatsachenforschung”（1962） by Peter Petersen for the “Realistic Pedagogy” ー

鈴木 幹雄\*<sup>1</sup>

要約：1920-30年代ドイツでは、教育学論議は「子どもから」の教育学に代表される教育改革の理念論議から、実験学校の教育、教授・授業の改革論へ移っていった。だが同時代後半にあたる1930年代は、主要には時代がナチス支配下にあったこともあり、同時期の実験学校の実践やその具体的な記録・解明は社会・政治的に制限を受けていった。

しかし第二次大戦後、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学研究は、「探求的教育学」の一形態として西側ゾーンで受け継がれた。そして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、アカデミズムの教育学の中に教育大学・師範学校からの栄養供給がもたらされ、受け継がれる。

そこで本論ではG・スロットタの学位論文「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ー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ー」（1962）を手掛かりに、1950年代に彼が取り組んだ、ペーター・ペーターゼンによる概念「教育学的事実研究」の発見についてその歴史的意味と歴史的経緯を解明したい。

Key Words：ペーター・ペーターゼン、教育学的事実研究、イエーナ大学附属学校、実験学校研究プロジェクト、実験学校教育学の遺産

## はじめに

20世紀冒頭<sup>1</sup>、世紀転換期以来教師達によって取り組まれた実験学校の実践と研究は、1920-30年代には、「子どもから」の教育学に代表される教育改革の理念論議から、実験学校の教育、教授・授業の改革論へ移っていった<sup>2</sup>。1930-40年代ドイツでは、主要には時代状況がナチズム体制下にあったこともあり、同時期の実験学校の具体的な実情の記録と探求は社会・政治的に制限を受けた。しかし同事情下、第二次大戦後、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期の学校教育学研究は、「探求的教育学」の一形態として西側ゾーンに受け継がれた<sup>3</sup>。

しかしその際、教育界と教育学の世界には乗り越えなければならない教育（学）的理解と教育的将来構想の課

題があった。例えば1920年代、ハンブルクの教育界では同改革運動の指導的立場に立っていたK・ツァイトラー Kurt Zeidler は、ハンブルク教員運動の指導者であると同時に、ハンブルク学校改革運動（教育改革運動）の抱えたジレンマと弱さに直面した。彼は1921年にハンブルク実験学校アーレンスブルガー・シュレーの校長となった後、同校の教師体験を通して関わってきた教育改革運動が「限界性」を抱えているのではないかという疑問をもった。そして、その時代のハンブルクの学校改革運動の問題点を反省的に取り上げ、著書『限界の再発見』（1926年）で、「新しい学校」の内実を告白し、国民教育の将来展望の一端を語った<sup>4</sup>。外からの肯定的評価と、否定的評価とのほざまで、ツァイトラーは、教育原理論理解の糸口を次のように情熱的な言葉で語る。「孤立した主体は、プリミティヴな…光の束でしかない。自らが客観的なものの世界の中に入って行く場合にのみ、…[われわれは]真の人間の偉大さと価値を受け取る」<sup>5</sup>

2022年11月15日受付／2023年1月11日受理

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

関西福祉大学 名誉教授

と。

1920-30年代、アカデミズムの教育学でさえ形成準備期にあり、今日的な教育観・教育学理解が用意されていたわけではなかった。しかしその後、例えば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・師範学校からの栄養供給がもたらされた。1920年代のゲッティンゲン大学先輩世代、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ドクトラント、G・スロット等が活躍し、更に少し若い世代では同大学出身ドクトラント、W・クラフキ等が活躍した<sup>6</sup>。

だがこれ迄わが国においては、敗戦期におけるこの師範学校出身者達による、1920-30年代実験学校成果の受容系譜は、十分解明されてこなかった。ナチス崩壊後の敗戦期ドイツ社会・教育界の混乱の中で、敗戦後の教育改革と教育観・教育学の深層の展開が十分把握できていなかったからである。更にまた、ペーター・ペーターゼンに関しては、イエーナ大学附属学校の紆余曲折もあり、ペーターゼン教育学に関する近年の先行研究の蓄積は減少し、主にテーマ「小イエーナプラン」以外には関連研究を見ることができなくなってきた<sup>7</sup>。

そこで本論では、先の拙稿「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』」<sup>8</sup>から得た同時代の教育学理解を踏まえ、1950年代に彼が取り組んだ「ペーター・ペーターゼンの教育学的事実研究」についてその歴史的意味を解明したい。その際研究資料として、スロットの学位論文「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）<sup>9</sup>が取り上げられる。なお、同資料（1962）では後半部は心理学者エルゼ・ペーターゼンによる実証的（・心理学的）研究方法論の研究が付されているが、本誌投稿規定の紙数との関係で、エルゼ・ペーターゼンによる当該箇所は後日の機会に回したい。

## 1. 敗戦後ドイツ教育界にみる教育学の現実主義的転換の歩みと「教育学的事実研究」の動向

### （1）戦後教育改革を鼓舞する地下水脈を創り上げたペーター・ペーターゼン

1927年以来ハンブルクの中実実験学校リヒトヴァルク・シューレ、並びにイエーナ大学附属実験学校におけ

る学校改革・授業改革に取り組んだペーター・ペーターゼンは、1951年に著書『教育学的事実研究のための転換実験について』を公にした<sup>10</sup>。ペーターゼンは長い間、学校改革・教育改革に関わっていた事もあり、彼の呼び掛けは、敗戦後ドイツの教育改革を鼓舞する地下水脈となり、また他方では教育改革に向けて学校教育学とアカデミズムの教育学との協同作業を鼓舞していった。

### （2）テュービンゲン決議後の教育方法学研究と教授学研究

他方、第二次世界大戦後の1960年代初頭、ゲッティンゲン大学教授、ハインリッヒ・ロートによって「教育学の現実主義的転換」が呼びかけられた。そして戦後西ドイツの教育的課題に対応すべく、教育改革へと方向づけられた教育学研究が発展した。同大学の教育科学教授、エーリッヒ・ヴェーニガーの下には、ゲッティンゲン大学における「アカデミズムの教育学」という我々の一般的理解に反して、研究者養成大学からばかりではなく、戦前の師範学校や、新制教育大学からも優秀な卒業生達が集まってきた。そして新時代の現実的教育学と理論的教育学を基礎づけようとする動きが始まった。

今それを、同教育学講座が公刊した学位論文集『ゲッティンガー・ストゥディーエン Goettinger Studien』シリーズの出版案内を手掛かりに整理すれば、次のような次世代の教育学者達がドクター・コースに集まっていた事実の一端が明らかとなる<sup>11</sup>。ヴォルフガング・クラフキ（ハノーファー教育大学出身）、ギュンター・スロット（同上）、ゲールハルト・ヴェーレ（チェコ出身、捕虜生活の後、カッセルで教育学学修）、クラウス・モーレンハウアー（ハンブルク大学出身）、ヘルヴィッヒ・ブランケルツ（ゲッティンゲン大学出身）等々。その中でも、教授学研究者としてはヴォルフガング・クラフキが代表的人物であった。そして学問的課題意識を通じ合える指導的年配知識人層には、精神科学的教育学者ヴィルヘルム・フリットナー、ならびにその弟子ハンス・ショイアール等がいた。フリットナーは、1951年より西ドイツ学部長会議、学校教育部門座長を勤めた。またショイアールは、1959年より、オースナブリュック教育大学、エアランゲン・ニュルンベルク大学、フランクフルト・アム・マイン大学教授となった。そして1968年より西ドイツ学部長会議、学校教育部門委員を勤めた。

彼らの中でも、とりわけ1950-60年代にかけて教育方法学から教授学への転換と、学問的教授学をつくりあげ

ていったのは、教育大学出身のクラフキ達であった。彼らはヴェーニガーの学問的課題意識を引き継ぎ、教授学研究を推進していく。このクラフキによって、1950年代の教育方法学に関連した教育学は、「範例教授」法の研究から、「ことば・理解の陶冶」の理論と現代語訳可能な理論（範疇的陶冶の理論）へと転換され、束ねられていく。

### ③「範例教授」法論議

他方このような動向は、ドイツ敗戦後の復興の下、「テュービンゲン決議」をきっかけに1950年代の教育界にドイツ教育と教育界改革の牽引役を要求した。そのような時代状況の下、①1950年代の「範例教授」\*法論議に端を発し、②「範疇的陶冶の理論」（以下、現代語訳を活用して「範疇的陶冶の理論（ことば・理解の陶冶の理論）」と表記）へ展開されていった（\*：同時代当事者用語：範例的原理、1960年代の教育学用語：範例教授、範例的教授）<sup>12</sup>。

1950年代、例えばマルティン・ヴァーゲンシャインは論文集『範例教授の授業』（H・ロート, A・ブルメンタール編著）収録の論文「多くの事を知っていても理解することは教えられない」を発表し、戦後教育改革に対する自らの指針を提出した。

同論文集においてヴァーゲンシャインは、同論文集収録のもう一つの論文「範例教授の教授原理を明瞭にするためにー今までの諸研究からの抜すいー」において、範例教授を構成する主要な教育方法学的視点を主張した。その際彼は、1920-30年代の実験学校で重要視された①自己活動、②感動的理解、③オリジナルな出会いという三つの指標の大切さをあげ、敗戦期教育の再構築と授業の活性化を提言した。

①自己活動 彼はまず、教育方法学的視点には、要するに「すべての面から考察すること、自分の身につけること、そして自分を成長させること」が必要である、と主張する。即ち、「…活動しないで受容することは、効果がない。…内容をつかみとらなければならないであろうし、また内容があらかじめ彼の心をとらえていなければならない…。したがって、…すべての面から考察すること、自分の身につけること、そして自分を成長させること、そういうこと…が『有益である』」<sup>13</sup>、と。

②感動に支えられた理解 第二に、彼はまた、学びと教育には、子ども・学習者の感動と理解という視点が必要であると主張し、次のように語る。「これは…化石や

水晶を探すさいのようなものである。人が…採石場の中でゆっくり歩きまわる。突然、なにかが輝く。それが人の心をとらえる。だから人はそれをつかみとる。かれはひざをまげて、それを取りあげる。かれはそれをみずからさがして、発見したのである」<sup>14</sup>、と。

③オリジナルな出会い 従って、新鮮な学びとは、当初はみずみずしいものだったと、指摘する。そして次のように語る。「オットー・テプリッツ（Otto Toeplitz）は次のように述べている。『これらすべての…基準化された必須な内容は、…それらが創造された当時は、わくわくさせるような探求の、興奮している行為の対象であったにちがいない。人が概念のこういう根源にさかのぼるならば、…その概念は再び生命に満ちた存在として、われわれの前に生きかえってくるだろう』」<sup>15</sup>、と（下線－筆者）。

そしてゲッティンゲン大学教授ハインリッヒ・ロートは、1962年には、「教育学における現実主義的転換」の必要性を主張する<sup>16</sup>。

### ④ハインリッヒ・ロートの教育人間学の中心命題

第二次世界大戦後の1962年、ゲッティンゲン大学のハインリッヒ・ロートによって「教育学の現実主義的転換」が呼びかけられた。敗戦後、教育心理学の立場から教育改革の問題に取り組んできた彼は、1973年、自らの著作『教育人間学』で、次のような命題を自らの教育人間学の中心命題として統合する。

- ー「社会経済的および社会文化的環境に対する学習過程の依存性」、
- ー「教授＝教育課程に対する学習過程の依存性」、
- ー「教授学的な学習条件の充足に対する教授＝教育課程の依存性」、
- ー「人格と学習の諸領域に応じた学習＝教育過程の分化」、
- ー「学習目標と教育目標、および発達と学習の諸段階に応じたそれらの分化」他。

これは一見抽象的フレーズに映るが、戦後西ドイツの教育的課題に挑戦しようとした、彼のアンガージュマンの非常に重要な成果であった<sup>17</sup>。

## 2. ギュンター・スロットに見る教育学的事実意識

### ①ギュンター・スロット略歴

1) ギュンター・スロット（G. Slotta, 1924-1974）は、1924年に、オーバー・シュレジェン地方に生まれ、

1974年、ザールブリュッケンに没したドイツの教育学者。彼は1924年に生まれ、クラフキ同様ハノーファー教育大学で学んだ後、ゲッティンゲン市の初等学校教師を務め、後ゲッティンゲン大学大学院で教育学を研究し博士号を取得した<sup>18</sup>。

彼は1951年には、フランクフルト・アム・マインに設立されたドイツ国際教育研究所(DIPF)の助手となった後、ブランシュヴァイクのインスティテュート・シュレー校長となり、更にはザールラントの教育大学教授を務めた後、ドイツ連邦議会議員となった<sup>19</sup>。

2)そして1954年には、著書『グループ活動の授業実践とその基礎』を公刊した後、1962年には上記学位論文をゲッティンゲン大学教育学叢書として公刊した<sup>20</sup>。他方、その後スロットは1964年以降、ザールブリュッケン市評議員を務め、更にその後の1969年の連邦議会選挙では、社会民主党会派のドイツ連邦議会議員に選出されたが、1974年に早逝した<sup>21</sup>。

## (2) ドクトラント時代にみる「グループ授業(教授)の」組織という課題意識

本事柄解明に取り組んだ筆者の先行研究によれば、ギンター・スロットは、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の教師達と「グループ教授」の実践に取り組んだ。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1954年には著書『グループ活動の授業実践とその基礎』<sup>22</sup>を公刊した。

### 1) スロットのグループ教授(授業)論の基本的視角

a) スロットの教育論の基本的な教育的視点 スロットのグループ授業(教授)論は一連の実践として取り組まれた成果(上記資料『グループ活動の授業実践とその基礎』、参照)。そしてその中心的論点は、以下三点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彼は、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>23</sup>、と。

b) グループ活動によって課題解決を組織する ①スロットは、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ている。「一人一人の子どもは、そのような種類の全ての活動の中、一人では成長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な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>24</sup>と。

c) そしてそこに、課題意識が浮かび上がってきた。「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のプロジェクト)＞へ至る道であった。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、＜協同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>25</sup>。

## (3) スロットの学位論文にみる教育学的課題意識

1) 学位論文の目標 スロットは上掲学位論文でその目標とす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・ペーターゼンとエルゼ・ペーターゼンの(イエーナ大学実験学校における一筆者)『教育学的事実研究、その展開、その目標、そしてその方法である』」<sup>26</sup>、と。

その際、彼の学位論文における教育学的課題意識は、主要にはペーター・ペーターゼンの新しい実験学校における、教育学上の基本的課題意識を解き明かすことにあった。それは、教育学的事実研究と教育学的・哲学的意味解釈とを統合することによって、教育学に、「教育的事実」と、それに根ざした「教育学的研究」を確立しようとするもの、であった。

彼はそれを次のように語っている。「本書の展開の中で、より一層明らかとなってきたことは次のことである。即ち、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・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>27</sup>、と。

その際スロットは、「…ペーターゼンの記述の中では、…このような理由から、教育学的事実研究に取り組んだペーターゼンの探求が、視野に入れられねばならない」<sup>28</sup>と語る。「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の中から生み出された成果である事を明らかにしている」<sup>29</sup>、と（下線＝筆者）。

2）スロット学位論文の一般教育学的課題意識 哲学的教育学と経験的教育学との架橋、この課題意識について、スロットは、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く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>30</sup>、と。

#### (4)『哲学的』教育学と『経験的』教育学との架橋

1）経験的研究という立場は今日いかに統合されるか 次にスロットはドイツにおける、上記＜架橋＞の伝統を次のように振り返る。「『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、E・C・ハトラップ[18世紀、ハレ大学の児童教育学者＝筆者]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一つの課題——は、（両者が＝同上）今日いかに「統合」されるかというという実践によって特徴づけられている。…そして予兆は、…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、それに属するものは、ヘルマン・ノールや、テオドル・リットや、ヴィルヘルム・フリットナー達による方法論的研究ばかりでなく、例えばE・ヴェーニガーの研究（『教育における理論と実践』）も含まれる。…このヴェーニガーの研究には、『二つの連関の誤った対置』を克服することが、個々の、…基本的関心として表明されている。」「この…『誤った対置』は、これまで『統合』へ向かうその発展に抑制的な役割を果たした…」<sup>31</sup>、と。

2）ドイツ敗戦期におけるW・フリットナーの知恵そして以上の考察を踏まえて、彼はヴィルヘルム・フリットナーの見解を語る。「これらの状況の克服…、…即ち『誤った対立』を克服しようとする模索は、明らかにフリットナーの主張の中にも見られる。彼は次のように語っている。『我々は、様々な方向性の対立を『ドラマ化する』べきではない。これらの諸方向は、その仕事

を方法的意識をもって執り行う限り、極めて豊かに補完されることができる』、と。…「統合」はむしろ、教育的思考と教育現実自身の本質構造であり、教育現実はテオドル・リットが言ったように、『理論と実践の対立』、並びに事実研究と目標設定の対立を超越しており、即ちこの『対立』を統一として包み込んでいる…」<sup>32</sup>、と。

#### (5) ペーターゼンの解決策

1）ペーターゼンの視点：時代の諸潮流に対する「開放性」以上の省察を踏まえて、スロットはペーターゼンの足跡を以下のように概観する。「ペーターゼンにあっては、…教育的事実研究の取組みは明らかとなっている。そして彼は…はっきりと教育科学者のグループに参加した」<sup>33</sup>と。

そして彼は語る。「ペーター・ペーターゼンは、そのつどそのつどの時代の諸潮流に対する開放性を通して、その『対立 Gegensatz』をつかんだ。彼はその著『一般教育科学』において、社会学の概念、『ゲマインシャフト』と『ゲゼルシャフト』というテニエスの概念と格闘したように、…教育学的事実研究の中にあって、実証主義の豊かな成果に門戸を開いた」<sup>34</sup>、と。

2）ペーターゼンの教育観と一面的な実証主義の克服、開放性 そしてその後スロットは、自らの学位論文の原点を次のように語る。「確かにペーターゼンは偏狭な実証主義を主張し」ようとはしなかった。…しかし彼は同様に、『専門諸科学の大きな飛躍は、その時代のお陰をこうむっている』ということを見落としはしなかった。教育科学者達も、『その飛躍から学ば』ねばならないはずであり、しかもその際には、その『過ちや一面性』を避けるようにしなければならないはずである」<sup>35</sup>、と。

3）自然科学への志向と哲学的教育学との緊張 最終的にスロットは次のように結論づける。「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と前提された『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、常に次の点が最上位の原理として残されていた。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、このような一面的な態度は、『全ての認識の倫理的境界を誤解し、『事実とその研究対象を価値に関するものとを対等に』見ない…。ペーターゼンはまた、『教育科学の独自性』を知っており、『教育科学はその重要な諸対象の意味解釈をもって始まる』と考えていた」<sup>36</sup>、と。

### 3. イェーナにおける「教育学的事実研究」

#### (1) ペーターゼンを中心とした「イェーナ・グループ」の教育学研究

1) イェーナ大学附属学校におけるペーターゼンによる教育学的事実研究の第一・第二局面 ペーターゼンによるイェーナ・グループの教育学的事実研究とは、現代語で言えば、要するにイェーナ大学附属学校の改革プロジェクトの、「手探り状態」の研究実践であった。それは、1924年から1950年前後にかけての展開の中で、以下のような4つの局面を辿った<sup>37)</sup>。

その第一局面での研究は、この「学校の教育実験 Schulversuch の…関心をできる限り豊かに、入念に実現する」という課題意識から始まった。その際追求されたことは、「子どもの研究を——授業の一部として——集中化させる」ことであった。

そしてここから、「子どもの個性を科学的に把握するという…目標設定を伴った、教育学的性格学 paedag. Charakterogie」の第二局面が発展する。これら第一局面、第二局面の始まりは1924年に遡る<sup>38)</sup>。

2) イェーナ大学附属学校におけるペーターゼンによる教育学的事実研究の第三・第四局面 他方その後の、1928年から1931年にわたるその第三局面に、諸々の課題が前景に出てきた時、イェーナ大学附属学校には、「発達に適した授業 entwicklungsgemaesser Unterricht」という課題意識が現われてきた。その際、その関心事の实情は心理学の援助に助けられたものであった<sup>39)</sup>。

更にこの移行期の1931年に、心理学者、エルザ・ケーラー Elsa Koehler がイェーナ大学に招聘され、「教育状況における心理学研究」が追求されることとなった。その時、特別な教育的事実研究を根拠づける必要性が課題とされ、同課題は「教育の中で行われる心理学研究」というプロセスとして現われてきた。まさに「心理学を学校世界に応用することによって、教育学の基礎を創り出

そうとする」エルザ・ケーラー Elsa Koehler の実験に基づいて、「心理学的事実研究の必然性」が生じてきたのである<sup>40)</sup> (下線＝筆者)。

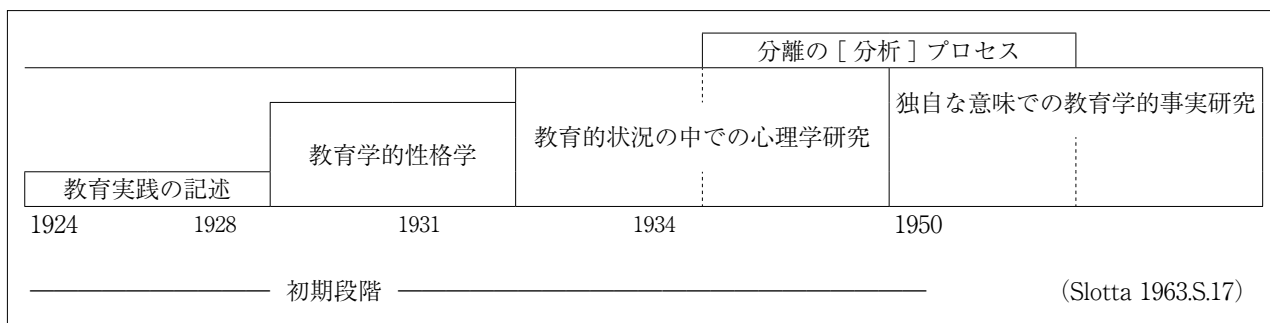
その後、第四局面は、正に「教育学的事実研究」と言い表される時期で、まさにこの第四局面では、研究視点はペーター・ペーターゼンにおける「教育学的事実研究」という概念によって特徴づけられた。スロッタは指摘している。そこで意図されたものは、「授業の本来の意味の記録であり、取り上げられる教材の活用である。それによってできるものは、——エルザ・ケーラーにみる個別観察の記録化とは異なって——ある特殊な『教育学的事実研究の課題設定によって』担われる、『教育学的事実研究の全体記録 Gesamtausnahmen』」となった<sup>41)</sup>、と(同上)。

これらの教育学研究の発生史は、上図のように概略される。最初の三つの段階は、予備的諸段階であり、その後徐々に本来の教育学的事実研究が生み出されていく<sup>42)</sup>。

#### (2) イェーナ大学附属学校における改革的実践研究の端緒

1) イェーナ大学附属学校における改革的実践研究の端緒 教育学事実研究の最初の端緒は、ペーター・ペーターゼンによって構想された、学校実験の実践に起源があった。スロッタは説明する。その端緒は「世紀末頃の大きな学校改革運動の中で基礎が築かれ、また『全ヨーロッパ運動の一部として、そして勿論「世界運動」の一部として発展した。そしてこの世界運動は、「19世紀に我々に伝えられたように、他の学校の至る所にも波及した。ペーター・ペーターゼンによってイェーナ大学附属学校で造り上げられたように、当時現存していた学校制度、教授制度の改革は、「この問題圏総体」に向けられた」<sup>43)</sup>、と。

2) イェーナ大学における実験的活動で重要であっ



<略図：最初の初期的段階から展開される「教育学的事実研究」>

たもの イェーナ大学附属学校では、1924 年に、「教育学的事実研究」を推進することが始められた。そしてここで「教育学的事実研究」という概念の独自の価値と独自の意味が発見された<sup>44</sup>。

その後、イェーナ大学附属学校において学校改革と授業改革が追求された際、同様に重要であったものには次のような事柄があった。「実践における教育学の意味付けと成果との緊密な結合」、そしてこの探求から得られたものが、単に課題設定としてばかりでなく、この時期に活用された様々な方法として位置づけられた。授業中のきっかけの言葉の形式としての学校生活と授業プロセスについての覚え書き Notiz や、授業終了後の評価録 schriftliche Bemerkungen、訪問者や教育実習生記録 Aufzeichnung von Besuchern und Hospitanten と並んで、指導の成績記録 Leistungen gestarererischer Art や通信連絡 Mitteilungen 等も含まれていた<sup>45</sup>。

3) アメリカ滞在中の＜教育的性格学の影響＞とここでペーターゼンは 1920 年代のアメリカ滞在中に、北米教育学の影響を受けたが、それは、上述の通り教育的性格学 Charakterologie と称されるものであった。そしてそれはペーターゼンに、プラスとマイナス、両面の影響を与えた。

スロットはそのプラスの側面について、次のように説明している。「この時期、北米教育学がペーターゼンに直接的に影響を及ぼすことはなかったにもかかわらず、[それは－筆者] ペーターゼンがそのアメリカ滞在中に教育学的事実研究の方法の発展にとって本質的な刺激を受け取ることに役立った。／先ず最初に、専ら教育的性格学からの間接的な影響が生じなければならなかった。というのは、ペーターゼンは、生徒の個性を探求する必然性を次のように強く感じたからである。即ち彼はそれを、個性の強調—『自由な活動 free work』と『個性的な仕事 indivisual work』—北アメリカの教育学の中では、個々の生徒が教育的努力の中心点に押し戻される、と感じた…」<sup>46</sup>、と。

4) ペーターゼンにおける教育学的性格学の取り組みと教授事象の後退 しかしそこには、大きな課題点もあった。スロットはこの点についても次のように説明している。「ペーターゼンが今や格別の集中力をもって取り組んだ「教育学的性格学」という課題に取り組む時、教授の事象は背景に移った。そしてその教授事象は、もはや中心的な研究課題にはならなかった。前景には子どもが進み出て、子どもが研究の「対象」となった<sup>47</sup>、と。

### (3) 第三局面：教育的性格学から「教育的状況の中で実施される心理学研究」への展開

他方、第三番目の教育学的事実研究の発展局面では「正確な」授業研究が目指された。「正確な」方法を獲得しようとする方法が、教育的性格学との関係で意味を持った。そして先ず最初に、教育学的事実研究は「教育的状況の中で実施される心理学的研究」によって取って代わられた<sup>48</sup>。

＜ペーターゼンにおける教育学的事実研究の第三局面＞イェーナの教育実験の第二局面は、1928 年から 1931 年にその山場を迎えた。そしてその後の第三局面で再び教育学的事実研究という幅広い概念が根拠づけられた時、その研究は心理学から受け継がれ、経験的な方法の教育学の領域への応用を意味していく。スロットはこの点を次のように説明している。「それ故にペーター・ペーターゼンは後に次のようにも語った。即ち、自らの「教育的性格学」は、エルゼ・ケーラーによって根拠づけられた「教育学の状況の中で行われる心理学研究」に緊密に結びついている」<sup>49</sup>、と。

a) ＜教育的状況の中で実施される心理学研究＞この局面では、研究の主要対象は、個々の子ども達の観察に置かれた。しかし個別観察に限定する中で、ペーターゼンは更にエルザ・ケーラーの研究アプローチの限界性をすぐに発見することとなった。「ペーターゼンは、自らの教育学的事実研究の前進を、教師と授業の「全体性」への観察への応用に、即ち教師と生徒との間に広がる出来事の観察、即ち、その教師と生徒との間に生まれる出来事が様々な教育（学）的状況の中でいかに特徴づけられるか、という観察に見た。それは丁度、「教育学的事実」という概念を規定する上でも構成的になっているように、この教師－生徒関係、即ち「教育的関係」はペーター・ペーターゼンにとって——エルゼ・ペーターゼンの心理学的端緒とは異なって——彼の教育学的事実研究の中心点を形作っていた」<sup>50</sup>。

b) ＜ペーター・ペーターゼンによるエルザ・ケーラーの研究方向との齟齬＞1930 年前後、ペーター・ペーターゼンは、先ず最初にエルザ・ケーラーの研究とその性格学との緊密な結びつきを強調した。更に彼は、「教育的状況の中で実施される心理学研究を一性格学と切り離して—「教育学的事実研究」と呼んだ<sup>51</sup>。しかし彼はまずエルザ・ケーラーの見解に近づいていった後、それを修正していく。スロットは次のように説明する。そして「この修正こそ、エルザ・ケーラーの研究方向との格

闘の結果であった。この格闘を追求していく中で、ペーターゼンは、教育学的事実研究とは、独自の「自律的」教育科学の一学問であると指摘した…」<sup>52</sup>、と。

#### (4) 1931年イエーナ大学第3回集会での教育学研究理解

1931年11月25日に開催されたイエーナ大学第三回集会までの週間において、エルザ・ケーラーを中心として形造られた、イエーナにおける活動共同体の全てのメンバーの中で、教育的状況の中での心理学研究を進捗することはできなくなった。この事情についてスロッタは次のように記している。「そして…イエーナ大学附属学校において推し進められた研究の明確な最終成果として、その学校長とその職員達は、次のように考えた。即ち、『教育学とは応用心理学ではない…。教育学は、独自の教育科学の一つの学問分野 eine Disziplinである』」<sup>53</sup>と。

イエーナ・プランにおける教育的意図 教育学と心理学との関係はいかにあるのかという課題点に関して、イエーナプラン・シュレーでは次のように考えられた。その教育的意図は一教育と学校現実を創造しようとする意図と同様に単に心理学や社会学に依拠した様々な視点を単に応用するのではなく、それら諸々の視点をそれら教育的意図や目的の内容に即して修正される、と。…そしてこのことはとりわけ、次のことを意味していた。即ち、教育的意図の復活と開拓である」<sup>54</sup>、と。

a) イエーナ・プランにおける教育的意図の復活と開拓 その時、次のような三重の事象が明らかにされた。「先ず最初には、ある状況の事実は、この意味付与的な意図によって、この意味アスペクトによって、教育(学)的事実となる。この意図(Intentionalitaet)が無視された場合には、意図された事実は、その特別な教育学の意味を失うこととなる…」<sup>55</sup>、と。

b) <エルザ・ケーラーの考えた教育的意図> それに対してエルザ・ケーラーは、第二キーとなる要求として、「方法の適切さという主張(das Dogma der Methoenadaequalitaet)」を提出した。「学校における「教育的状況の構造」から、ケーラーは、三つの心理学的条件を推論した。「先ず心理学者は、諸連関の真理性が極めて明瞭であるような、学校における教育的状況に取り組みなければならない」、と。

そして彼女は次のように語った。「教育学の状況の中で発展する、教師と生徒との間に成立するプロセスがまさに研究の対象であるので、心理学実験のリーダーは積

極的に介入すべきではなく、専ら観察者としてのみ役割を果たすべきであり、観察者としてできる限り隠れるべきである。…従って、この[主たる]研究は、とりわけ観察研究なのである」<sup>56</sup>、と。

最終的にエルザ・ケーラーは、「教育的状況における心理学的研究」を主張した。そしてそれは、「それ以外の心理学と密接に結びついておらねばならず、それら心理学との結び付きをより一層創り上げ」なければならない」…」<sup>57</sup>(下線-筆者)、と要求された。

#### (5) 第四局面：教育学的事実研究の発見

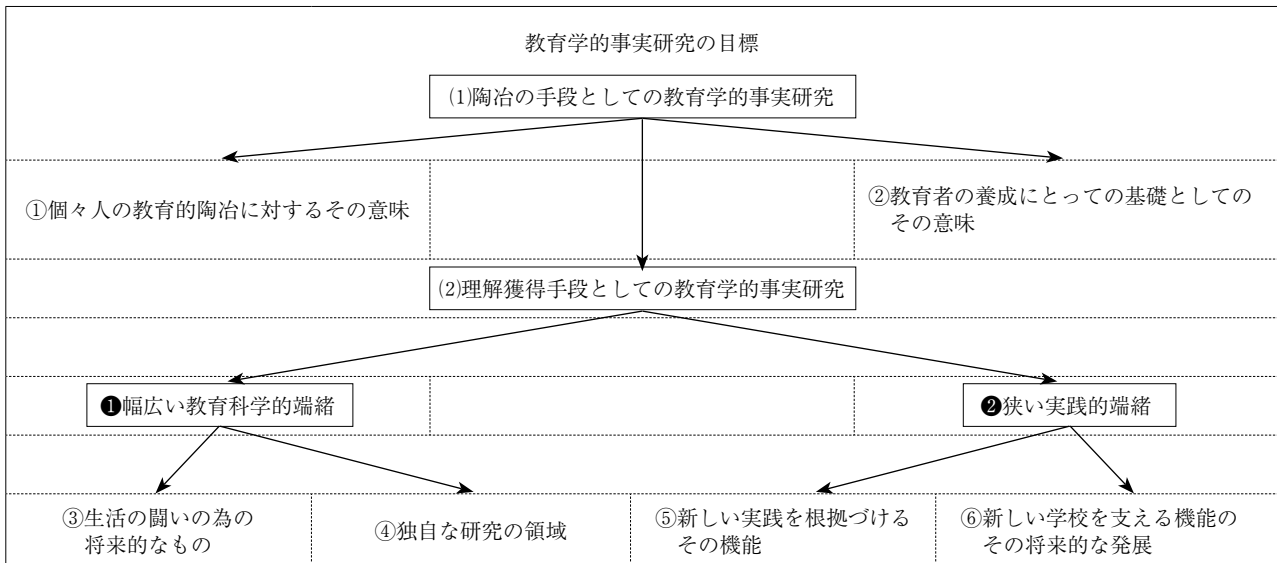
a) ペーターゼンの授業プロセスへの着目 スロッタはこの第四局面でのペーターゼンの格闘を通して何がもたらされたについて次のように説明している。「本質的には、…更に第四局面全体が現われてくる。その際、この局面は「教育学的事実研究にとって、同時にスピノフ(転換点)プロセスとなっているのであり、そのプロセスの中ではエルザ・ケーラーの研究が削除されることによって一教育事実研究は徐々に、その特別な形態を獲得していった。即ち、エルザ・ケーラーの心理学的研究の意味での教育学的事実研究が発展する。同時に、ペーターゼンは、イエーナ大学附属学校の授業生活や学校生活における観察が中心点を占めた、第一局面を引き合いに出した。教授プロセスが今や、研究領域として同じように再発見された」<sup>58</sup>、と(下線-同上)。

b) スロッタの獲得した「教育学的事実研究」概念 スロッタは以上をまとめて次のように要約する。「重要であるのは、明らかに次のような視点であった。即ち、教育学的事実研究の発展プロセス、並びにその他の二つの発展連関の中に明らかとなってきたような全ての刺激が、ペーターゼンの教育学的事実研究を同時規定しているという視点である。しかしながらペーターゼンは、エルザ・ケーラーによる、教育的状況の心理学化を拒絶したように、彼の研究では他の二つの発展連関から絶縁した。即ち彼は、心理学的方法を拒絶すると同時に、「規範的」視点、即ち『教育哲学(筆者、原語：教育形而上学)』を受け入れることによって、教育の心理学化から縁を切ったのである。ペーターゼンは、その心理学的方法をきわめて『不正確』と批判し、イエーナ・プランの中で定式化された新しい授業現実に参加し、単に教員養成に貢献する…ばかりでなく、教育学にとって指標となる研究手段として組み込むことによって」<sup>59</sup>、それを成し遂げようとした、と(下線-筆者)。



#### 4. 教育学的事実研究で設定された課題と 1920-30 年 代の教育学の遺産

##### (1) 教育学的事実研究で設定された課題



(図「教育学的事実研究の目標」<sup>60</sup> (ナンバリングを付す等一部補正-筆者) )

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、教材研究総体の初期的形態を言い表そうとした。そして彼は、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）的理解獲得の手段としての教育学的事実研究として、

その際、前者の(1)陶冶の手段としての教育学的事実研究は、一方では①個々人の教育的陶冶において機能し、他方では②教育者の養成において機能する<sup>61</sup>。

更に、後者の(2)教育（学）的理解獲得の手段としての教育学的事実研究は、一方では①幅広い教育科学的端緒として作用し、他方では②狭い実践的端緒として作用する。前者の①幅広い教育科学的端緒として作用する場合には、③生活の戦いの為の将来的なものとして機能し、或いは④独自の研究の領域として機能する。また後者の②狭い実践的端緒として作用する場合には、⑤新たな実践を根拠づける機能として機能し、或いは⑥新しい学校を支える機能のその将来的な発展として機能する。

その際、②狭い実践的端緒として作用する場合の、⑤新しい実践を根拠づける機能と、⑥新しい学校を支える機能とは、イエーナ・プラン学校の実践に密接に結びついて発見された<sup>62</sup>。

1) 教育者の「陶冶」の手段としての教育学的事実研究 スロッタは以上の点を踏まえ、以下のように説明

する。ペーターゼンによれば、教育学的事実研究から生まれる形成的作用は、二重な形で次のような意味を持つ。先ず最初に、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>63</sup>。そして次に、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たくさんの状況を体験し、マスターすることを学ぶ。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>64</sup>（下線一同上）。

a) 教育学的事実研究の意義 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者全てにとって、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、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、乃至は指導者へと形創られるだろう」<sup>65</sup>、と位置づけられた。

b) 教育学的事実研究の基本的性格 スロッタは以上の点を踏まえて、ペーターゼンによる教育学的事実研究の基本的性格を以下のように特徴づける。「…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。『人間を取り扱う

応用科学の場合と同様に、この研究は教育現実の研究から出発し、生理学や生物学と同様に、自然科学の研究や、生命科学の研究の場合とはほとんど同じである』<sup>66</sup>、と。

更に続けてスロットは、教員養成上の意義については次のように語る。「教育科学研究の中心点には、それ故に第一ゼメスターの中には、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、その加工と評価とともに位置している。…その際、教育現実の観察の中で得られた知識や認識は、『教員養成 Ausbildung が前進する共通の基礎』となっている」<sup>67</sup>、と。

## 2) 教育者の陶冶に貢献する「教育学的事実研究の貢献」という概念

それ故にペーター・ペーターゼンにとっては、第一ゼメスター以来、「教育科学的活動や研究と、良質な実践の観察との結合、更に後には独自の、乃至は特定の学友との結合」が重要であった<sup>68</sup>。そしてこのような課題把握から、とりわけ二つの課題が生じてくる。「第一の課題は、教育学的事実研究の教育者の陶冶への貢献という課題である。スロットは、「教育学的事実研究は…自己批判へ導き、「教育学的态度」を特徴づける「判断」を純化し、教育者を「常によりよい純粋な、そしてより実り豊かな援助者や指導者」へと陶冶すること…」に貢献する<sup>69</sup>、と指摘する。

a) <教育学的事実研究と教育者の陶冶という目標設定の実現> スロットは本項テーマについて次のように語る。「この教育学的事実研究は、まずその可能性をもたらしてくれる。その実現自身は、様々な諸条件に依存しており、しかも教育者達が教育学的事実研究との出会いを根拠づけている諸条件に依存している。これら諸条件には、教育者自身、彼の教育的責任、自らの職業、子ども達、教育課題、その教育的関係者、例えば学校、同僚、父母、一般的に彼らの人間的態度が含まれる…」<sup>70</sup>、と。

b) <教育学的事実研究、諸条件の構造> 更にこれら諸条件の構造には、教育学的事実研究に出会う教育者自身も属している。ペーターゼンの共同執筆者であったエルゼ・ペーターゼンはこの点について、次のように語っている。「明らかなことは、この「教育学的事実研究の-筆者」記録と、それについての話し合いによって、自らの教育的活動がこの記録の中に再生されるのを見る教育者にとっては、次のことが前提されている。即ち、彼は自分自身の過ちを記録シートを使って認識し、議論する」<sup>71</sup>ことが可能となる、と。

c) <それら諸条件から目標設定を取り出すこと> スロットは、本事柄について次のように説明している。それら諸条件から目標設定を取り出すことが、かなりの程度、教育学的事実研究の豊かさの具体的経験から明らかになってくる。そしてそれら教育学的事実研究の豊かさは、ペーター・ペーターゼン、並びにエルゼ・ペーターゼンにとっては、再三再四実践的活動の中で現われてくるものであり、彼ら自身の実践的活動に対して主要な働きかけをしたのであった、と。「ここに現われ出てくるのが、イエーナ大学附属学校の特別な教育学的状况であり、…その雰囲気であった。…」<sup>72</sup>、と。

3) 従来の教育者の養成において教育学的事実研究が占める位置 スロットは、この課題について次のように説明する。「ペーター・ペーターゼンは一既に触れたように一教育科学の研究は、「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「良質な実践 gute Praxis」が圧縮され「実践」とされた。…実践をもって、「この現実からの小さな切り抜きから」始められねばならない。その際得られた知識や認識はその際、学生達や実習指導者達にとって、「教員養成前進の[中での]共通の基礎となった」<sup>73</sup>、と。

4) 教員養成の第一ゼメスターの中心点に位置する教育実践と教育学的事実研究 以上を踏まえて、スロットは次のように結論づける。「それ故に、教員養成の第一ゼメスターの中心点には教育実践と教育学的事実研究が位置している。即ち、「教育現実の様々な観察、その計画的な観察、それら全ての加工と評価の方法的に導かれた記録、全てがもとより「教育」実践を視野に入れて日常意識的」に位置している。教員養成において教育学的事実研究が中心点を占めるということは、ペーター・ペーターゼンの場合には、とりわけ将来の教師の実践的養成の一定の形式を経験すること、並びにとりわけ拒絶することから明らかとなる…」<sup>74</sup>、と。

## (2)「教育学的事実研究」は授業実践に関わる教育(学的)事認識獲得の手段として貢献する

1) 教育学的事実研究と学問(科学)の使命 更にスロットは、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、科学と生や実践との結び付きを強調している。それ故にペーターゼンは、科学を「全体文化の中に多様な形で」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に真の教育手段」に創り上げようとした。その科学〔学問〕の課題は、現存在を明るくすることであった。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。更にまた、科学〔学問〕には、使命的で、そして代理的な責務が背負わされているのである。全ての諸条件と同様に、科学〔学問〕は、その本質の中に内在している価値の為に『国民の中に im Volk』生き生きとした感受性を喚起しなければならない、個々人に代わって意思決定しなければならない。そして究極的には、科学〔学問〕は、生の戦いの為に将来構想的な未来展望（予言）を提供しなければならない…」<sup>75</sup>、と。

2) 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そもそも、イェーナプラン学校のこのような新しい実践を根拠づけ、確かのものにする機能にこのような新しい実践を与えてくれる。即ち、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、実現することを前提としているのである。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』の新しい空間の真中に位置しているものであった」<sup>76</sup>（下線－同上）、と。

3) 教育学的事実研究のこのような目標設定は、学校現実の将来的発展を指示する 以上を踏まえてスロットは、教育学的事実研究が学校社会の将来に与える機能に触れ、次のように結論づける。「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一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とそのように有機的に、そしてまたできる

限り拘束的な授業を見つけること、即ち簡潔に言えば、最善の民衆学校を見つけ出すことである」<sup>77</sup>、と。

4) 科学（学問）は、「生」にその課題設定を結び合わせなければならない 「教育学的事実研究のこのような目標設定は、…最初に示されたペーター・ペーターゼンの基本的立場を示唆してくれる。…ペーター・ペーターゼンは、エーリッヒ・フォン・カーラーの次のような見解に賛同した。即ち、科学（学問）は、「生」にその…課題設定を結び合わせなければならない…。そしてまた同時に、生活建設の決然とした『力』を結び合わせなければならない、という見解に。」<sup>78</sup>

おわりに

本論冒頭では、1920年代ハンプルク実験学校の改革派校長、ツァイトラーの苦悩に満ちた言葉に触れた。それは、「孤立した主体は、プリミティヴな…光の束でしかない。自らが客観的なものの世界の中に入って行く場合にのみ、…[われわれは]真の人間の偉大さと価値を受け取る」<sup>79</sup>という、一種の告白であった。

それに対比して、ドイツ改革学校にとって「黄金の時代」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」という実験学校研究プロジェクトが構想されていく経緯を、G・スロットの学位論文（1962）を手掛かりに概観した。この概念は、現代用語に置き換えれば、＜校内研究－授業研究－教科研究－教材研究＞プロジェクト総体の一種の原形式であった<sup>80</sup>。

そこに我々は、次のようなコントラストを見ることができる。即ち、前者に我々は改革派校長の「苦悩」を見ることができ、後者にはナチス台頭期という「時代の苦悩」に直面しながらも、＜校内研究、授業研究、教科研究、教材研究＞総体を模索しようとする、一種のプロジェクトを見ることができる。それは当然ながらカリキュラム編成を模索しながら進められつつあった、初等学校の将来構想プロジェクトの原形式であった。

1950年代、スロットはこのような対比に位置する、実験学校研究プロジェクト概念「教育学的事実研究」に着目した。ペーターゼンの同教育的コンセプト、並びにペーターゼンの実験解明に取り組んだスロットの研究と分析の密度には、戦後という時代故の諸々の制約が残されているが、例えば次の一節を振り返ってみる時、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に驚かされる。

＜命題1＞ イェーナ・プラン学校に対する「教育学的  
事実研究」の機能：「スロッタは次のように結論づける。

『それ故に、教員養成の第一ゼメスターの中心点には教育  
実践と教育学的事実研究が位置している。即ち、「教育  
現実の様々な観察、その計画的な観察、それら全ての  
加工と評価的方法的に導かれた記録、全てのものがもと  
より〔教育〕実践を視野に入れて日常意識的」に位置し  
ている。教員養成において教育学的事実研究が中心点を  
占めるということは、ペーター・ペーターゼンの場合に  
は、とりわけ将来の教師の実践的養成の一定の形式を経  
験すること…から明らかとなる…』<sup>81</sup>、と。

＜命題2＞ 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。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>82</sup>、と。

## 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.
- 2：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, u. Guenter Slotta:die Praxis des Gruppenunterrichts  
und ihre Grundlagen.1954.
- 4：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」、参照。
- 5：K. Zeidler:Wiederentdeckung der Grenze. 1985 (2.Auflage) ,  
S.94. また、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章も参照。

- 6：拙稿「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・教育方法学の発生動態について—J・ゲーブハルト、G・  
スロッタを手掛かりに—」、教育哲学会第65回大会（於慶応  
大学）、発表レジュメ、2022.10.22、参照。
- 7：魅力的な豊かな研究としては、1980年代公刊の書籍、三枝  
孝弘著『新教育運動選書④ 学校と授業の変革—小イエナ・  
プラン』明治図書、1984、並びに、『現代に生きる教育思想  
5 ドイツ(Ⅱ)』明治図書、1982、三枝孝弘著「Ⅵ ペーター・ペ  
ーターゼン」等を見ることができる。なお、他の魅力的な書籍  
には、次のような研究成果も見られる。『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。
- 8：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  
ロッタの「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。
- 9：Guenter Slotta: Die paedagogische Tatsachenforschung Peter  
und Else Petersens – Studien zur Stellung und Bedeutung der  
“empirischen” Forschung in der Erziehungswissenschaft.1962.
- 10：『新教育運動選書 学校と授業の変革』(三枝孝弘、山崎準二、  
ペーター・ペーターゼン著)、明治図書、182頁、参照。
- 11：Guenter Slotta: Die paedagogische Tatsachenforschung  
Peter Petersens.1962.
- 12：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、参照。
- 13：H・ロート、A・ブルメンタル共編、三枝孝弘、平野一郎監  
訳『汎例方式の授業』黎明書房、1968年、23-24頁。
- 14：同上、24頁。
- 15：同上、25頁。
- 16：ハインリッヒ・ロート著、平野正久訳『発達教育学』(原題:  
教育人間学)、明治図書、1976年、「訳者解題」、参照。
- 17：ハインリッヒ・ロート著、平野正久訳『発達教育学』(原題:  
教育人間学)、明治図書、1976年、第5章「教育学的発達理  
論の諸帰結」、参照。
- 18：1010: Slotta 1963.S.7-8. Vgl.: Günter 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)))) .
- 19 : Ibid..
- 20 : Ibid..
- 21 : Ibid..
- 22 : 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.
- 23 : Vgl. : Guenter Slotta : die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen.1954.
- 24 : Ibid..
- 25 : Ibid..
- 26 : Guenter Slotta : op. cit.1962. S.7-8.
- 27 : Ibid. S.12.
- 28 : Ibid. S.12.
- 29 : Ibid. S.12.
- 30 : Ibid. S.5.
- 31 : Ibid. S.8-9.
- 32 : Ibid. S.9-10.
- 33 : Ibid. S.9-10.
- 34 : Ibid. S.9-10.
- 35 : Ibid. S.9-10.
- 36 : Ibid. S.11.
- 37 : Ibid. S.15.
- 38 : Ibid. S.15.
- 39 : Ibid. S.15.
- 40 : Ibid. S.15-16.
- 41 : Ibid. S.16.
- 42 : Ibid. S.17-18.
- 43 : Ibid. S.20.
- 44 : Ibid. S.22.
- 45 : Ibid. S.21.
- 46 : Ibid. S.23.
- 47 : Ibid. S.23-24.
- 48 : Ibid. S.32.
- 49 : Ibid. S.32.
- 50 : Ibid. S.32.
- 51 : Ibid. S.32-33.
- 52 : Ibid. S.33.
- 53 : Ibid. S.33-34.
- 54 : Ibid. S.34.
- 55 : Ibid. S.34-35.
- 56 : Ibid. S.36.
- 57 : Ibid. S.36.
- 58 : Ibid. S.42.
- 59 : Ibid. S.45-46.
- 60 : Ibid. S.47.
- 61 : Ibid. S.47.
- 62 : Vgl. S.47.
- 63 : Ibid. S.47-48.
- 64 : Ibid. S.48.
- 65 : Ibid. S.48.
- 66 : Ibid. S.48-49.
- 67 : Ibid. S.49.
- 68 : Ibid. S.49.
- 69 : Ibid. S.49-50.
- 70 : Ibid. S.50.
- 71 : Ibid. S.50.
- 72 : Ibid. S.50.
- 73 : Ibid. S.51-52.
- 74 : Ibid. S.51-52.
- 75 : Ibid. S.57-58.
- 76 : Ibid. S.58.
- 77 : Ibid. S.59.
- 78 : Ibid. S.59-60.
- 79 : K. Zeidler : op. cit., S.94.
- 80 : 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.
- 81 : Ibid. S.51-52.
- 82 : Ibid. S.58.
- [謝辞] 本研究は, JSPS 科研費 JP20K02499 の助成を受けたもので, 当該研究の第三年度研究成果.