

# ペッツェルトの超越論哲学的教育学における 「教師—生徒—関係」に対する基本的視座

—「教育的関係」の原理的探究に向けて—

助 川 晃 洋

## I 研究の課題

ともにアンソロジーである『教育的関係』（Das pädagogische Verhältnis）と『教師—生徒—関係』（Das Lehrer-Schüler-Verhältnis）のそれぞれの「序文」（Einleitung）において、両著共通の編者であるクルーゲ（Norbert Kluge）は、次のように述べている。本稿（さらには執筆が予定されている次稿）の議論、或いは結論を先取りする箇所を含むものであることを承知の上で、あえて引用する。

「超越論哲学的な問題設定から、また別のグループの教育科学者達が、教育的関係の根本モデルへと接近する手がかりを獲得している。そしてヘーニヒスヴァルトの弟子のアルフレート・ペッツェルトにとって、教育学的なるものの概念は、ただ教師の生徒に対する関係においてのみ明らかになると考えられている。教師—生徒—関係において彼は、『それはまた、いつもどのような形式を採用するか、それはまた、いつもどのような対象に関係するか、という、すべての教育的態度の原理』を見つける。この人と人との根本関係から、最終的には、すべての教育学的根本概念が導き出される」<sup>(1)</sup>。

「教育科学における精神科学的な試みと経験的な試みを仲介することが、その明確な目標であったところの、超越論哲学的に方向づけられた教育学の一部門にとって、教師—生徒—関係は、鍵概念になった。教育学理論を原理科学として基礎づける努力においてA.ペッツェルトは、教師と生徒の間の関係を新たに見つけ出した。ただ専らロゴスにだけ結びつけ

られているところの、この主として対話的に解釈される関係構造は、一ペッツェルトが詳述しているように一時間を超越したのものとして考えなければならないのであり、そして普遍妥当的なものとしてみなされなければならない。

『教師—生徒—関係』において、それに帰せられる教育的なるものの根本原理が認められるのであり、そしてそこから、最上の概念から、例えば教授と教育、知識と態度というような、教育学のまた新たな根本概念と原理を演繹することができる。ここから再び教育科学の全体系が導き出され得る<sup>(2)</sup>。

ペッツェルト (Alfred Petzelt) は、1886年1月17日にシュレージエンのジャトコヴォ (Rzadkowo) / ポーゼンで生誕。1919年から1923年までブレスラウ大学で教育学を専攻。国民学校と盲学校の教師を経て、1930年に「盲目の問題について」(Vom Problem der Blindheit) と題された論文で心理学の大学教授資格を取得。その後、ボイテン / オーバーシュレージエン教育アカデミーの哲学及び理論的教育学の教授とブレスラウ大学の心理学の私講師に就任したものの、ナチス政権発足とともに、国是としての正当性を得て強化された学校・大学への抑圧的・排他的行為によって、ユダヤ人ではないにもかかわらず、1933年に前者、1939年に後者の職を解かれ、強制的にシュレージエンの国民学校に転属させられている。第二次世界大戦後に大学に復職して、1947年にライプツィヒ大学の哲学及び心理学の(代理)教授に就任。しかし非マルクス主義的世界観や宗派学校支持の姿勢を問題視されたことに加えて、ゼミナールやコロキウムの内容を当局に密告されたことによって、徐々にソ連占領地区内での活動を制限されるようになり、1948年にライプツィヒを追われ、1949年に大学教授資格認可を剥奪されている。同年10月には、たった二つの旅行カバンだけを手に、ドイツ民主共和国(東ドイツ)を去ってドイツ連邦共和国(西ドイツ)に渡っている。1951年にミュンスター大学から講義委嘱を受け、1952年に同大学の教育学の正教授に就任。そこで1954年に定年退職を迎えるも、1955年まで引き続き学生達を指導。1967年5月29日にミュンスターで死没。

享年81歳。散在していた遺稿は、カウダー（Peter Kauder）、クライス（Otto Kreis）、ルーロッフ（Jörg Ruhloff）、ヴィンケルマン・ヤーン（Renate Winkelmann-Jahn）等によって集められた。2002年からは、カールスルーエ大学一般教育学講座がアーカイブとなって、文庫の形で管理・所蔵され、閲覧希望者には広く開放されている。

ペッツェルトは、ヨハンゼン（Hermann Johannsen）やマールック（Siegfried Marck）と並んで、ヘーニヒスヴァルト（Richard Hönigswald）の有力な弟子の一人であり、カント（Immanuel Kant）—『教育学講義』（Über Pädagogik）のではなく<sup>(3)</sup>、三批判のカント—と新カント主義（学派）の立場を継承することで、超越論哲学的（超越論的・批判的、先験哲学的）教育学、或いは原理科学的教育学を構想・展開している。またペッツェルトは、フーフナーゲル（Erwin Hufnagel）、フィッシャー（Wolfgang Fischer）、ヒュールズホフ（Rudolf Hülshoff）等を弟子に持ち、自ら「アルフレート・ペッツェルト学派」を形成している。「この学派は、教育学の哲学的基礎づけを問題とし、カントの超越論哲学の後継者を自認していた」<sup>(4)</sup>。

ペッツェルトは、1947年に主著『体系的教育学の根本的特徴』（Grundzüge systematischer Pädagogik）を刊行している。その草稿は、すでにブレスラウ時代（在職時）には完成していたのであり、教え子のブッセ（Magdalena Busse, verheiratete Linnenborn）によって保管され、戦後になって再びペッツェルトの手に戻された、とされている。そして同書のⅢ「基礎づけ：教師—生徒—関係」（Grundlegung: Lehrer-Schüler-Verhältnis）では、文字通り、「教師—生徒—関係」<sup>(5)</sup>（Lehrer-Schüler-Verhältnis）の問題が、真正面から論じられている。冒頭で引用したクルーゲの二つの言葉は、それについての、まさしく簡にして要を得た指摘である。

しかしペッツェルトの『体系的教育学の根本的特徴』のⅢ「基礎づけ：教師—生徒—関係」（以下同章から引用をする場合には、書名を挙げるだけにとどめ、それ以上の詳しい出所については、

逐一断らない。一度だけ見られる別章が出自であるところでは、もちろんその旨明記する)の内容は、ドイツと我が国の先行研究では、クルーゲのケースを除けば、他には皆無と言いつつ差し支えないほど、これまで俎上に載せられてきていない。たとえ断片的、或いは付随的にであれ、とにかく言及されること自体が極めて希少である。したがってその入念な検討に着手することには、一定の新規性が認められるとともに、研究上の意義が見込まれるはずである。

ただし本稿では、いきなりペッツェルトの「教師－生徒－関係」把握それ自体を検討することは、意図的に差し控える。なぜなら、まずは、そのための前提作業こそが、たとえ本稿のような小論のレベルであるにせよ、それでも一つのまとまった形で行われるべきである、と筆者が考えるからである。すなわち本稿の課題は、ペッツェルトの超越論哲学的教育学における「教師－生徒－関係」に対する基本的視座を明らかにすることである。行論に即して言えば、超越論哲学的教育学の学的・方法的立場を確認した上で(Ⅱ)、そこに立脚するペッツェルトの「教師－生徒－関係」への着目の経緯とそれに対する研究視角について整理する(Ⅲ)。

## Ⅱ 超越論哲学的教育学の学的・方法的立場

「超越論哲学的教育学の自己理解について」(Vom Selbstverständnis transzendentalphilosophischer Pädagogik)においてハイトガー(Marian Heitger)－彼もまた、ミュンスター大学でのペッツェルトの弟子の一人である－は、次のように述べている<sup>(6)</sup>。

原理科学(Prinzipienwissenschaft)として超越論哲学を理解している教育学研究においては、教育行為の諸原理や、生の営みを成功させていくための指導原理、すなわち陶冶・形成(Bildung)の原理が論究の対象となっている。このような超越論哲学的教育学において、そうした諸原理は、実践の方向を定めたり、過去の実践を批判的に判断したり、さらに教育計画を実行に移していくための批判的ものさしである。諸前提(Voraussetzungen)や諸原理(Prinzipien)を問題

にすることは、「実際の事柄」(Tatsächlichen)を問題にすることは区別されなければならない。教育行為や教育の「諸事実」(Tatsachen)を根拠づける(begründen)ためには、諸前提や諸原理について問うことが必要である。

また「超越論哲学的教育学の自己理解について」においてハイトガーは、次のように述べている<sup>(7)</sup>。

そもそも、科学はすべて、対象として存在しているものをめざす。つまり、対象が何であるかということを確認しようとしている。しかし、原理科学の課題は、その対象認識のための諸条件を把握することである。超越論的認識とは、「対象についての認識ではなくて、一般に対象についてのわれわれの認識の仕方(Erkenntnisart)、しかもア・プリオリに可能であるかぎりでの認識の仕方に関わる一切の認識」である。

これら二つの言葉のうち、後者の後半部分には、カントの『純粹理性批判』(Kritik der reinen Vernunft)の中から、あまりにも有名な次の一節の核心部分が抽出されて、周到に引用されている(ただし相互に訳文が異なっている)<sup>(8)</sup>。

私は、対象に関する認識ではなく、対象に関する我々の認識の仕方に、しかもこの認識の仕方が、ア・プリオリに可能である限りにおいて、一般に関与する一切の認識を超越論的と称する。このような概念の体系は、超越論哲学と呼ばれるであろう。

「超越論的な」、或いは「先験的な」<sup>(9)</sup>という意味を持つtranszendentalは(筆者の手元にある独和辞典では、「(スコラ哲学で)超越的な、(カント哲学で)先験的な」<sup>(10)</sup>という意味が挙げられているが、これについては、いささか正確さに欠けると言わざるを得ない)、「経験的な(経験による、経験上の)」という意味を持つempirischが対応語であることから、「経験に先立つ」ということを単純に意味している語であると、往々にして誤解されている。またtranszendentalが、端的に「経験を越えている」ということを意味するのであれば、「超越的な(超感性的な)」という意味を持つtranszendentとの相違が不明なものになる。

むしろ要点は、transzendentalな認識とは、「対象に関する認識」ではなく、「対象に関する我々の認識の仕方」、或いは対象の認識の条件に関する「一切の認識」であり、経験の成立の根拠に関する事柄こそが、transzendentalと言われる、ということである。すなわち超越論哲学的教育学では、ハイトガーが述べているように、教育の『『実際の事柄』を問題にする』のではなく、その「諸前提や諸原理を問題にする」のであり、「教育行為や教育の『諸事実』を根拠づけるためには、諸前提や諸原理について問うことが必要である」と考えられている。

そして『体系的教育学の根本的特徴』のⅡ「境界設定：事実と教育学の概念」（Abgrenzungen:Tatsachen und Begriff der Pädagogik）においてベツツェルトは、次のように述べている<sup>(11)</sup>。

単なる経験によって、教育学においては、本質的なものは、何一つ作り出されない。（中略）単なる経験は、事実を事実によって説明しようという試みを意味するに過ぎない。

しかしハイトガーによれば、「教育学は事実性（Tatsächlichkeit）の世界を軽視しているわけではない」<sup>(12)</sup>。このことは、超越論哲学的教育学にとっても、したがって確信を込めて上のように語ったベツツェルトの場合にも、全く同様に、そっくりそのまま当てはまる。「超越論哲学的教育学の自己理解について」においてハイトガーは、次のように述べている<sup>(13)</sup>。

超越論哲学的教育学は、「教育的諸事実」（pädagogische Tatsachen）をその「教育学性」（Pädagogisität）において把握する、つまり教育学の見地から把握しようと試みるのである。この場合、経験は敵視の的になるものというより、むしろ、教育的事実の諸条件について探究するためのきっかけだと見なされる。

（中略）諸原理との関係において初めて事実は精神的現象（psychische Vollzüge）として把握可能になり、単なる因果関係によって進められる一連の進行から区別される。そうして初めて、事実は教育学にとって重要となってくるのである。超越論哲学的教育学では、「経験は敵視の的になるものという

より、むしろ、教育的事実の諸条件について探究するためのきつかけだと見なされる」。このような脈絡において「初めて、事実  
は教育学にとって重要となってくる」。

そして超越論哲学的教育学の側には、経験を踏まえて、探究すべき事実の設定が求められることになる。「超越論哲学的教育学の自己理解について」においてハイトガーは、次のように述べている<sup>(14)</sup>。

原理科学的教育学は、人間どうしの交際や交流が明らかに教育的（pädagogisch）といえるものになっていくための諸原理を探究する。原理の探究は、重要で責任ある仕事とあいまって、根本的であり、そのうえまた多くの矛盾をはらんだ問題を取り上げるのである。

超越論哲学的教育学が、「人間どうしの交際や交流」の「諸原理を探究する」ものである限りにおいて、その代表的な論者であるベッツェルトが、事実としての「教師—生徒—関係」に着目し、「問題」として「取り上げ」、その条件、前提、原理等に言及するのは、十分に自然なことであり、相応の必然性が認められる。

### Ⅲ ベッツェルトにおける「教師—生徒—関係」把握の前提

『体系的教育学の根本的特徴』においてベッツェルトは、次のように述べている<sup>(15)</sup>。

はじめから教育学の概念は、我々には、それが、問題であることがはっきりしている。それは、教授と教育の目標ではなく、その理想ではなく、すべての教育行為の前提として、みなされなければならない。

ベッツェルトにとって教育学研究は、超越論的な立場に基づく一連の学的営為、すなわち特定の対象・事実への着目を出発点として、その「概念」についての原理的な検討へと進み、それらを経ることによって、最後には「すべての教育行為の前提」の解明にまでつながるものでなければならない。そして『体系的教育学の根本的特徴』においてベッツェルトは、次のように述べている<sup>(16)</sup>。

我々は、教育学における我について述べる。そのときそれは、容易に、誤解を招くことになる。なぜなら教師も生徒も意味され得るからである。（中略）ただあり得る教師を顧慮することによってのみ、生徒という名称は正当なものである。

しかしペッツェルトが、「教育学における我について述べる」ということは、「教師」と「生徒」のそれぞれについて、別個に言及する、ということでは決してない。『体系的教育学の根本的特徴』においてペッツェルトは、次のように述べている<sup>(17)</sup>。

両方の術語は、相互に切り離すことができない。（中略）いまや誰が教授者であるのか、或いは誰がそうではないのかどうか、ということとは、単なる事実に関する問いである。（中略）生徒について孤立させて語ることは、意味がない。同じことは、教師についてもそうである。我々は、相互に規定し合うところの、このような互いに緊密な関係にある要素のまとまりを相関関係と呼ぶ。すなわち教師と生徒の間は、相関関係的な関係が支配している。教師と生徒は、相互に必要とし合い、そして規定し合う。

教師と生徒という「両方の術語は、相互に切り離すことができない」し、それぞれについて「孤立させて語ることは、意味がない」。両者は、一つの「まとまり」、「相関関係」を成しており、「教師と生徒は、相互に必要とし合い、そして規定し合う」が故に、相即不離なものである。このように考えてペッツェルトは、教師と生徒の関係を「教師－生徒－関係」と連結して表記し、一つの概念とみなした上で、これについて、「単なる事実」のレベルにとどまることなく、原理的なレベルで論じようとしている。『体系的教育学の根本的特徴』においてペッツェルトは、次のように述べている<sup>(18)</sup>。

我々の見出している相関関係において、教育学的なるものの方法上の基礎が見られるべきである。

教師－生徒－関係は、教授と教育を定義するのであり、それとともに教育学の営み全体を定義する。

さらに『体系的教育学の根本的特徴』においてペッツェルトは、



上の言葉に引き続き、次のように述べている<sup>(19)</sup>。

存在している事実的な関係は、我々にきっかけを与えた。すなわちすべては、それによって支えられている。（中略）

教師—生徒—関係は、それはまた、いつもどのような形式を採用するか、それはまた、いつもどのような対象に関係するか、という、すべての教育的態度の原理である。

（中略）そこにおいて教育学的なるものが存在しなければならないところの、事実的な関係が問題であるのではなく、事実的な関係が存在する限りにおいて、満たされなければならない条件が問題である。教育的態度を明確にし、定義するのに適している前提が問題である。事実的な態度についての判断が問題であるのではない。（中略）我々は、教育学の概念は、我々の相関関係において基礎づけられなければならないのであり、それは、他の領域の概念の中に出てきてはならないのである、ということ（中略）を、もう一度強調しなければならない。

ペッツェルトは、「存在している事実的な関係」を軽視しているわけでは決してない。しかしそれは、あくまでも探究の「きっかけ」に過ぎない。ペッツェルトによれば、「事実的な関係が問題であるのではなく、事実的な関係が存在する限りにおいて、満たされなければならない条件が問題である。教育的態度を明確にし、定義するのに適している前提が問題である。事実的な態度についての判断が問題であるのではない」。そしてペッツェルトによれば、「教育学の概念は、我々の相関関係において基礎づけられなければならない」。すなわちペッツェルトは、事実としての「教師—生徒—関係」に着目し、概念化し、それを端緒として、「すべての教育的態度の原理」を探究しようとしている。

ところで「教育の問題について」（Vom Problem der Erziehung）においてヘーニヒスヴァルトは、次のように述べている<sup>(20)</sup>。

それ（彼自身の教育学—引用者注）は、「教育者は、どのように振る舞うべきか」を問うのではない。むしろそれは、教育の概念が、何を含んでいるのかを知ろうとする。

そして「個別科学を顧慮した陶冶の問題について」（Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften）においてペッツェルトは、次のように述べている<sup>(21)</sup>。

今日我々は、多様な陶冶の形式を単に評価するだけであったり、それらを相互に比較考量したりするために、それらを取り扱うのではない。我々は、歴史的なるものの、この形式の変化に富んだ多様性を、前提となっている規範を問うためのきっかけとするのであり、こうして我々は、陶冶の概念に向かう。

超越論哲学的教育学の学的・方法的立場は、ヘーニヒスヴァルトからペッツェルトへの系譜的なみちすじにおいて、確かに継承されていた。またそれは、『体系的教育学の根本的特徴』や1953年刊行の学術雑誌『季刊科学的教育学』（Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik）第29巻第1号に初出掲載された前掲論文はもちろん、さらにもう一つに限って付加・例示するならば、その表題を見るだけで、本稿との深いかかわりが确实視され得る「教師と生徒の間の関係について」（Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler）<sup>(22)</sup>においても、ペッツェルトによって、一貫して保持され続けていた。そして「教師—生徒—関係」への関心は、ペッツェルトの弟子達によって引き継がれた<sup>(23)</sup>。ただし彼らは、伝来の立場に依拠しつつも、それに固執するばかりだったわけではなく、「教師—生徒—関係の、より局限された注視の方向から離れて、再び教育的関係の、より一般的な局面を取り扱っている」<sup>(24)</sup>。

#### IV 研究のまとめと今後の課題

本稿では、ペッツェルトの超越論哲学的教育学における「教師—生徒—関係」に対する基本的視座を明らかにすることを課題として、これまで論を進めてきた。その結果、次の二つの知見を導出することができた。

- (1) 超越論哲学的教育学は、教育の事実を対象とするにせよ、それを記述的に論じるのではなく、その条件や前提

に目を向けることで、規範的な議論を展開する。

- (2) 『体系的教育学の根本的特徴』のⅢ「基礎づけ：教師—生徒—関係」においてペッツェルトは、超越論的・批判的立場に与することで、「教師—生徒—関係」の概念について、原理的・哲学的に探究する意向を表明している。

このうち(2)こそが、本稿の中心的な結論であることは言うまでもない。しかし上述した二つの事項は、極めて密接な関係にあり、したがってそれらが、総体として、本稿全体の結論を構成している、とみなしていただいても一向に差し支えない。そして以上の結論を得たことをもって、より一般的な言い方をすれば、「教育的関係」研究における、或いは「教育的関係」の概念に対するペッツェルトの基本的なスタンスを確認することができた、と判断することができる。

今後(次稿)の課題は、『体系的教育学の根本的特徴』のⅢ「基礎づけ：教師—生徒—関係」において繰り広げられているペッツェルトの「教師—生徒—関係」についての議論を追跡し、整理し、そこで提示されている彼の「教師—生徒—関係」把握の内実を明らかにすることである。そもそも本稿が、そのための前提作業として位置づけられるべきところの、ささやかな試みでしかないことは、すでに述べた通りである。

また通説によれば、「ペッツェルトが、教師—生徒—関係に割り当てた独占的地位は、教育科学の主要な流れによっては、もはや要求されなかったか、或いはほとんど支持されなかった」<sup>(25)</sup>。関連する理論動向に照らして、これらが事実であるのかどうか。事実であるとすれば、それはなぜか。併せて検討してみたい。

## 注

- (1) Kluge, N., Einleitung, in: N. Kluge (Hrsg.), Das pädagogische Verhältnis, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973, S. X V.
- (2) Kluge, N., Einleitung, in: N. Kluge (Hrsg.), Das Lehrer-Schüler-Verhältnis: Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu

einem pädagogischen Interaktionssystem, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978, S.4.

- (3) 「教育学についてのカントの講義は、どこにも批判の精神の息吹がなく、ルソーによって影響された汎愛主義の前批判的思考にとどまっている」。

Schurr, J., Zur Möglichkeit einer transzendentalen Bildungstheorie, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 50. Jg., Nr. 4., 4. Quartal 1974, Münster i.W.: Verlag Ferdinand Kamp Bochum, S.355.

- (4) Klafki, W., Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., Nr. 3., Juni 1971, Weinheim: Verlag Julius Beltz, S.365.

- (5) 見出し語であり、また一つの概念として扱われていることから、本稿ではかぎ括弧をつけて「教師―生徒―関係」と表記する。この原則は、表題部分にも遡って適用する。ただし引用文については、この限りではない。

- (6) Heitger, M., Vom Selbstverständnis transzendentalphilosophischer Pädagogik, in: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hrsg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung: Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahrs am 20. August 1989 gewidmet, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Verlag Peter Lang, 1989, S.161. (マリアン・ハイトガー 鈴木晶子訳 「超越論哲学的教育の自己認識」 ヘルマン・レールス/ハンス・シヨイアール編 訳者代表 天野正治 『現代ドイツ教育学の潮流 W.フリットナー百歳記念論文集』 玉川大学出版部 1992(平成4)年 p.173.)

ハイトガーの論文からの引用に際しては、鈴木の本邦訳に全面的に従った。訳文中に原語が挿入されている場合についても、削除や変更は一切せず、忠実に転載した。

- (7) ebd., S.162. (同上 p.173.)

- (8) Kant,I/Weischedel,W(Hrsg.),Kritik der reinen Vernunft,1.,2.,Aufl., Frankfurt a.M.:Suhrkamp Taschenbuch Verlag,1996,S.63.
- (9) transzendentalは、確かに「先験的(な)」と訳出することができる。しかし我が国では、「超越論的(な)」という訳語の方が、徐々に普及し、その結果、すでに定着しているものと思われる。  
九鬼周造 『西洋近世哲学史稿(下)』 岩波書店 1948 (昭和23)年 pp.40-44.
- (10) 編者代表国松孝二 『独和大辞典(第2版/コンパクト版)』 小学館 2000(平成12)年 p.2345.
- (11) Petzelt,A.,Grundzüge systematischer Pädagogik,Stuttgart: W.Kohlhammer Verlag,1947,S.39.
- (12) Heitger,M.,a.a.O.(6),S.163. ( (6)と同じ p.175.)
- (13) ebd. (同上 p.176.)
- (14) ebd.,S.165. (同上 p.178.)
- (15) Petzelt,A.,a.a.O. (11),S.41.
- (16) ebd.
- (17) ebd.,S.41f.
- (18) ebd.,S.44.
- (19) ebd.,S.44f.
- (20) Hönigswald,R.,Vom Problem der Erziehung(Pädagogische Werte.Zeitschrift für Erziehung und Unterricht,Lehrerfortbildung und Schulpolitik,38,1931),in:W.Fischer(Hrsg.),Arbeitsbuch Pädagogik,Bd.5.:Grundlegende Ansätze der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft,Düsseldorf:Schwann,1979,S.64.
- (21) Petzelt,A.,Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften,in:M.Heitger(Hrsg.),Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht,Bad Heilbrunn/Obb.:Verlag Julius Klinkhardt,1969,S.83.
- (22) Petzelt,A.,Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, in:Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik,34. Jg.,Nr.3.,1958,Münster(Westf.):Verlag Ferdinand Kamp

Bochum,S.168-190.

- (23) Fischer,W.,Das Vorbild in der Vorpubertät,in:Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik,29.Jg.,Nr.1.,1953,Münster (Westf.):Verlag Ferdinand Kamp Bochum,S.125-132.  
Heitger,M.,Über die Bedeutung der Personalität im pädagogischen Verhältnis,in:M.Heitger/W.Fischer,Beiträge zur Bildung der Person:Alfred Petzelt zum 75.Geburtstag; Gewidmet von seinen Schülern,Freiburg i.Br.:Lambertus-Verlag,1961,S.77-99.  
Hülshoff,R.,Bindung und Unabhängigkeit im Lehrer-Schüler-Verhältnis,in:W.Fischer(Hrsg.),Einführung in die pädagogische Fragestellung:Aufsätze zur Theorie der Bildung,Teil II , Freiburg i.Br.:Lambertus-Verlag,1963,S.107-123.
- (24) Kluge,N.,a.a.O.(1),S.XV.
- (25) Kluge,N.,a.a.O.(2),S.4.  
Vgl.,Lochner,R.,Deutsche Erziehungswissenschaft:Prinzipien-geschichte und Grundlegung,Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain,1963,S.271-278.