

# 教育学教育の目的論

— O.F.ボルノーの「人間性への教育者」論を通して—

佐久間 裕之

## I. はじめに

教育学を教育すること、すなわち「教育学教育 (education of pedagogy)」<sup>\*1</sup> に関する議論が近年活況を呈している。教育に関する我が国の代表学会・日本教育学会では、既に1950年代から教育学教育を主題としてシンポジウムや課題研究を行ってきた<sup>\*2</sup>。しかしながら1990年代以降、教育職員免許法の改正、教育大学・教育学部の再編・統合問題等を背景として、教育学教育が焦眉の問題となっているのである<sup>\*3</sup>。

ところで、周知のように我が国では「大学での養成」と「開放制」という2大原則に従って、教育大学・教育学部以外の一般大学・学部においても教職課程を設置し、教師教育を行ってきた。その結果、大学教育の中で教師教育が占める割合は極めて高いものとなっており、我が国における教育学教育の大勢は、この教師教育の動向によって規定されているといっても過言ではない。

一例を挙げよう。1996年7月に教育職員養成審議会は「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の諮問を受けた。この諮問がなされた理由として、「国民の信頼に答え得る生き生きとした学校教育」を実現していくために、その「直接の担い手である教員の役割」が極めて重要なことや、「教員の資質能力の向上を図ることの必要性」等が示されている<sup>\*4</sup>。さらに我が国の学校教育には、「個性を生かす教育の実現や社会の変化への対応」、いじめや自殺といった「児童生徒の問題行動への対処」等の様々な課題があるとし、「子どもたちと日々直接ふれあい、指導に当たる教員の責任は重大」であると記されている。そして教師教育のカリキュラムに関しては、「質の高い教員」を養成するためには、「社会的要請」を踏まえて必要な教師教育の内容改善を図るとともに、「効果的な教育方法」の工夫が不可欠であること、教師志望者が児童生徒と「ふれあう機会」をより豊かにする必要性、「教科・教職に関する科目のバランス」を検討する必要性等が挙げられているのである<sup>\*5</sup>。

このような諮問を受けて教育職員養成審議会は検討を加え、1997年7月には教育職員養成審議会第一次答申が出された。そして「国立大学協会の積極的な賛同も得ないまま、

また日本私立大学団体連合会の反対にもかかわらず」\*<sup>6</sup>、1998年6月には「教育職員免許法の一部を改正する法律」が立法化されたわけである。これによって我が国の教師教育カリキュラムが改訂されたことは周知の通りである。その際、表面的には「教科に関する科目」に比べて「教職に関する科目」の単位数が増加した。しかし、その内実は「心理学主義的・技術論的な教職教育科目の急増」\*<sup>7</sup>であり、具体的には「教育の技術・技法」や「心理学的技法」に関する科目の単位数増等\*<sup>8</sup>を特徴とするものであった。

今、一例を挙げたが、このように教育学内部での議論の結果からではなく、教育学外部の「社会的要請」等によってなされる改革は、教育学教育の自律性を脅かすものであろう。しかし他方で、教育学外部からの影響に依存せず、独自の議論によって自律した教育学教育の姿を明確化してこなかった教育学内部の問題が、このような事態の遠因にあることもまた否定できないであろう。

一体、教育学教育とはそもそもいかなるものなのか。このような本質的な議論が教育学内部で行なわれ、明確な根拠をもってこの問題に答えられない限り、教育学教育の改革は不毛なものに留まる危険性があるのではないか。

ところで、教育学教育の全体にわたって本質的な考察を行なおうとするならば、教育学教育の目的論、内容論、方法論、制度論等についてそれぞれ詳細な議論が必要となろう。本稿ではそのような教育学教育の体系的な研究の第一歩を踏み出す意味で、教育学教育の目的論と題し、これに関して本質的な議論を行なっている教育学者の所論を検討していくことにする。

その際、本稿ではドイツの教育学者に焦点を絞りたいと思う。というのも、そこではプロイセン王国時代の18世紀末に、ギムナジウムの教師教育を背景として、いち早く大学で教育学の講義を開始し、また学問的教育学の確立に腐心してきたという経緯がある。それ以来すでに今日に至るまで、二百数十年にわたって教育学の学問性の研究や教育学教育の研究が熱心に行われてきたわけである\*<sup>9</sup>。

こうしたドイツ教育学界から、本稿で取り上げる人物は、現代ドイツ教育学を代表する教育学者ボルノー (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) である。彼はドイツの伝統的な教育学派の「精神科学的教育学 (geisteswissenschaftliche Pädagogik)」の系譜に属し、ドイツ教育学会の初代会長を務めた人物である。彼は、教育学教育の目的論に関して「人間性への教育者 (Erzieher zur Menschlichkeit)」養成の必要性を説いている。本稿ではボルノーの所論を検討し、それを通して教育学教育の目的論を構築する上で有益な視点を取り出していきたい。

## II. ボルノーの「人間性への教育者」論

ボルノーは、「教師教育 (Lehrerbildung)」を主題とした最初の論文「教師教育における理論と実践 (Theorie und Praxis in der Lehrerbildung)」(1978年)の中で、教師教育の目的として「人間性への教育者 (Erzieher zur Menschlichkeit)」養成を掲げている。また、「人間性の精神 (Geist der Menschlichkeit) がまさに教師の養成教育を規定しなければならない」\*<sup>10</sup>とも述べている。

「人間性 (Menschlichkeit)」に視座を置くこのような教師教育論は、ボルノーの遺著となった『哲学と教育学の間 (Zwischen Philosophie und Pädagogik)』(1988年)に掲載された論文「教育における理論と実践 (Theorie und Praxis in der Erziehung)」に至るまで貫かれている。

では、ボルノーの考えている「人間性」とは何か。さらに「人間性への教育者」とはいかなる教育者か。それを明らかにするために、前述の論文「教師教育における理論と実践」(1978年)に登場した「人間性への教育者 (Erzieher zur Menschlichkeit)」論の考察から始めることにしよう。

ボルノーがこの論文で掲げた「人間性への教育者」に関する主張は次のとおりである。

教師 (Lehrer) というものは、伝達すべきあらゆる知識や技能以上に、人間性への教育者 (Erzieher zur Menschlichkeit) である場合にのみ、自己の職業の課題を果たすのである\*<sup>11</sup>。

この主張の中には、「教師 (Lehrer)」の職業上の課題として、①知識や技能 (Kenntnisse und Fertigkeiten) の伝達、②人間性への教育者であることの2点があげられている。しかも、ここでは教師が人間性への「教育者 (Erzieher)」であることをより重視しているのである。

グロートホフ (H.- H. Groothoff) によれば、ドイツ語で「教師 (Lehrer)」と「教育者 (Erzieher)」は一般に区別されている。「教育者 (Erzieher)」には「責任ある人と人との間の社会的な行動への導入の課題」があり、「教師 (Lehrer)」には「知識と能力の伝達の課題」があるという\*<sup>12</sup>。

日本語では共に「教育」と訳すことのできるドイツ語の〈Bildung〉と〈Erziehung〉は、その境界が非常に不明瞭な概念に属する。しかし、ここでは前者を「文化を媒介すること (知識や問題意識の媒介)」に関わるものであり、後者を「価値に基づく行動様式」を目指すものとするガイスラー (E. E. Geißler) の区別に従うならば\*<sup>13</sup>、「教師 (Lehrer)」には、主として〈Bildung〉の課題が、「教育者 (Erzieher)」には〈Erziehung〉

の課題が対応することになる。

このことをもとに考えるならば、ボルノーの前述の主張は、学校の「教師 (Lehrer)」に対して〈Bildung〉以上に、〈Erziehung〉の担い手であることを要求していることになる。

しかし、このこと自体は、さほど不思議なことではなく、むしろ当然のことであろう。ただボルノーにおいて特徴的なのは、学校の「教師 (Lehrer)」に対して、〈Bildung〉の担い手である以上に〈Erziehung〉の担い手でなければ、教師という職業の使命を果たし得ないと考えている点である。しかもボルノーにあっては、〈Erziehung〉の課題が「人間性 (Menschlichkeit)」へ導くという点に集約されているのである。

ところで、「人間性 (Menschlichkeit)」という言葉は、一般に、①人間のあるべき姿や理想を指す場合、②人間の持って生まれた本性を指す場合とがあるという<sup>\*14</sup>。ボルノーはどのような意味で「人間性 (Menschlichkeit)」という言葉を用いているのであろうか。彼は、「教師教育における理論と実践」の発表以前に、既に『人間の節度と不遜 (Maß und Vermessenheit des Menschen)』(1962年)の中で、比較的詳細に「人間性 (Menschlichkeit)」について論じている。そこで、この著作にあらわれた「人間性」の概念がいかなるものかを確認することから始めよう。

ボルノーの著作『人間の節度と不遜』は、彼の『簡明な徳徳 (Einfache Sittlichkeit)』(1947年)、『新しい庇護性 (Neue Geborgenheit)』(1955年) および『徳の本質と変遷 (Wesen und Wandel der Tugenden)』(1958年)といった「徳論 (Tugendlehre)」に関する一連の著作の流れに属している。『人間の節度と不遜』の第3章「現代における人間性の運命」において、ボルノーは「人間性 (Menschlichkeit)」の概念について言及している。そこで重要と思われる点を紹介するならば、ボルノーの考える「人間性」は、「人間のあるべき姿 (der Mensch, wie er sein soll)」に関するものであり、それは、①自分の「欠陥 (Gebrechen)」を克服するという自己克服の面と、②そこから生じた、同じように「欠陥をもつ他者に進んで援助を差し向けること (hilfreiche Zuwendung zum gebrechlichen andern Menschen)」といった関係的な側面とからなっている<sup>\*15</sup>。そして「おだやかさ (Milde)」、「同情 (Mitleid)」、「寛容 (Duldsamkeit)」が、この「人間性」に本質的に属するものとされている。さらに彼は、「人間性」という言葉は、過去のある特定の「人間像 (Menschenbild)」と同一視してはならないとし、むしろ「人間性」は、「人間の生の価値をはじめから否定せず、意識的に非人間的なものに身を捧げない限り、あらゆる人間像に可能である」<sup>\*16</sup>と述べて、「時代に制約されない一般的な意味での人間性 (Menschlichkeit in einem zeitlos allgemeinen Sinn)」あるいは、時代の流れの中で変わることなく、誰もが保持しうる「簡明な人間性 (einfache

Menschlichkeit)」を主張しているのである。

では、「人間性への教育者」について主張した1978年の「教師教育における理論と実践」においては、「人間性 (Menschlichkeit)」についてどのように述べているであろうか。まず、この主張がなされた文脈を確認することから始めよう。この主張は、ボルノーが教師教育の理論的局面、すなわち教育学教育の課題を列挙したその最後に、「教育人間学 (pädagogische Anthropologie)」の学習の必要を説く文脈であられる<sup>\*17</sup>。ボルノーによれば「教育人間学」は、単に「人間の現にある姿 (der Mensch, wie er ist)」について問う学問であるだけでなく、同時に「人間のあるべき姿 (der Mensch, wie er sein soll)」についても問う人間的な学問である。そしてこの「人間のあるべき姿」を言い表す言葉として、西洋の伝統の中に〈Humanität〉あるいは〈Menschlichkeit〉という言葉があるとしている。こうした説明に続いて、前述の「人間性への教育者」の主張が登場するのである。

ここまでの主張は、教育学教育という文脈で主張されたという独自性はあるものの、これまでのボルノーの「人間性」についての思想を一貫して継続していると言える。しかし、彼はさらに次のような発言をしている。

人間をうつろで動物的な生存状態から覚醒させ、自由な、人間らしい生き方へと導いていくことが、彼〔筆者註：人間性への教育者〕の偉大なる目標である。こうした偉大なる目標を我々はあらゆる個々の課題を達成する際にも見失ってはならない<sup>\*18</sup>。

そして興味深いことに、彼は、こうした役割を果たしうる教育者は、その人自身が完全な人間性へと成熟した人物であるとしている<sup>\*19</sup>。換言すれば、教育者自身に対しても「自由な、人間らしい生き方 (ein freies menschenwürdiges Leben)」の主体であることを求めているのである。このように彼は、これまでの「人間性」に関する思想を一貫して継続しつつも、特に1978年の論文「教師教育における理論と実践」では、「自由な、人間らしい生き方」を「人間性」の本質的な特徴として加えて、それを強調していると言えよう。

### Ⅲ. 「人間性への教育者」論の背景

ところで、ボルノーは彼の思想形成過程の中で、「人間性 (Menschlichkeit)」の問題に関心を持つ人物達と出会っている。もともと物理学を専攻していたボルノーが哲学と教育学の研究へ転向していく契機となったのは、有名な田園教育舎のひとつ、オーデンヴァルトシュレー (Odenwaldschule) での教職経験であった。彼はそこでの生活が「深

い人間性の思想 (tiefes Gedanken der Menschlichkeit)」に満たされた創設者ゲヘーブ (P. Geheeb) の精神によって刻印づけられていたと述懐している<sup>\*20</sup>。また、ボルノーは「教育者の幸福」を論じた記述の中で、彼の尊敬する恩師シュプランガー (E. Spranger) が教育者を「人間性の巨匠 (Virtuose der Menschlichkeit)」<sup>\*21</sup>と呼んでいることを重視して取り上げている。このようにボルノーは、「人間性」を尊重する思想に何らかの影響を受けてきたわけである。

しかし、「人間性への教育者」に関するボルノーの主張は、そうした先達の思想の単なる受け売りではなく、ある特定の時代背景との関連で生じた彼独自のものであると考えられる。では、ボルノーが「人間性の教育者」養成の必要性を語った背景には何があるのか。それをここでは、(1) 自然科学的・技術的思考への偏向、(2) 〈Bildung〉への偏向という点からまとめることにする。

### (1) 自然科学的・技術的思考への偏向

ボルノーは前掲の「教師教育における理論と実践」(1978年)の中で、教育界において「自然科学的・技術的思考 (das naturwissenschaftlich-technische Denken)」が支配的であること、そして「この領域〔筆者註：自然科学的・技術的思考の領域〕で開発され、この領域にのみ相応しい方法が教育学へも転用されうるし、それどころか、そもそも教育学が科学的に確かな基盤を持つべきならば、その方法が教育学に転用されねばならないということが、当然のこととして受け入れられている。」<sup>\*22</sup>と嘆いている。そこで概括的ではあるが、この種の傾向の存在を当時の教育界の主たる動向の中に探ることにする。

ロート (H. Roth) の「教育学研究における現実主義的転回 (realistische Wendung)」(1962年)といったスローガンによって特徴づけられるように、ドイツ教育学界では、特に1960年代以降、自然科学をモデルとする「経験的・教育学研究 (empirisch-pädagogische Forschung)」の立場が台頭した。事実60年代以降、ほとんどのドイツの総合大学や教育大学で「経験的・教育学研究」に従事し、その方法論的問題を論究する大学教官や助手の数が著しく増大したという<sup>\*23</sup>。

同様の傾向は教育政策の領域でも生じていた。とりわけ、1970年に刊行されたドイツ教育審議会教育委員会の『教育制度に関する構造計画 (Strukturplan für das Bildungswesen)』は重要である (以下『構造計画』と略称)。この『構造計画』は、教育制度を一つの統一体として捉え、教育領域のすべてについて新しい改革を提示し、その後の教育改革に多大な影響を与えたものである。この『構造計画』の特筆すべき点の一つは、「科学によって規定された学習 (Wissenschaftsbestimmtes Lernen)」が次の

ように明確に主張されたことにある。すなわち、「現代社会における生活の諸条件は、教授・学習過程が科学によって方向づけられることを要求している。……学習科目と学習方法の科学による方向づけは、あらゆる年齢段階での授業に妥当する」\*<sup>24</sup>と。また、教師教育に関してもこの『構造計画』は、①最近数十年間に進歩した科学の認識を、遅滞なく教育過程の中に持ち込むこと、②新しい技術的手段の取り扱いに習熟し、専門家として新しいやり方で学習過程を促進すること等に教師の役割を求めている\*<sup>25</sup>。

このような自然科学的・技術的思考そのものが問題なのではない。それへの偏向が問題なのである。では、自然科学的・技術的思考への偏向によって何が生じるのか。それは、一連の教育過程をあたかも工場における製造工程との類比で捉えるような、誤った教育理解の蔓延である。そのような教育観においては、①教育全体が「技術 (Technik)」の問題に狭隘化され、②教師が「授業の技師 (Unterrichts-Ingenieur)」として、③さらに子どもは「加工可能な素材 (Material)」として捉えられる危険性がある\*<sup>26</sup>。このような「教育＝技術 (テクニク)」「教師＝技師 (エンジニア)」「子ども＝素材 (マテリアル)」といった視点は、Ⅱで述べた「自由な、人間らしい生き方」という「人間性」の本質的特徴から、教師や子どもを捉えるものではないことは明白である。

## (2) 〈Bildung〉への偏向

さて、前述のようにボルノーの「人間性への教育者」論は、知識や技能の伝達に関わる〈Bildung〉以上に、人間性へ向かう〈Erziehung〉の担い手としての教育者を重視するものである。この主張は、当時の〈Bildung〉と〈Erziehung〉をめぐる教育政策の動きを背景としてよりよく理解される。

ガイスラーによれば、1960年代の教育政策は「多幸症的教育政策」(euphorische Bildungspolitik)であると評されている。この「多幸症的教育政策」とは、「Bildungという概念を好んで使う、きわめて楽天的な傾向の教育政策」\*<sup>27</sup>である。当時は、教育政策 (Bildungspolitik)、教育計画 (Bildungspläne) など、すべて〈Bildung〉という言葉で構成された新しい概念が登場した時代であるという。このことは、知識・技能の伝達に関わる〈Bildung〉が強調され、その陰で、訓育に関わる〈Erziehung〉の問題が背後に後退している事態を物語っているのである。この傾向は70年代にも継続された。前述の『構造計画』もその影響下にあった『教育報告 1970年』(Bildungsbericht' 70)や1973年の『教育総合計画』(Bildungsgesamtplan)もその表題が示すように〈Bildung〉への強い関心によって規定されている。

さて、こうした「多幸症的教育政策」は70年代の後半には沈静化の傾向を示したという。そして、これまで〈Bildung〉への強い関心の陰で背後に後退していた〈Erziehung〉

への転換の動きも生じた。その代表的な事例が、1978年1月にボンで開催されたフォーラム「教育への勇気 (Mut zur Erziehung)」である。このフォーラムの目的は、「Erziehungに、放棄することのできない意義を与えよう」<sup>\*)</sup> というものであった。ボルノーの「人間性への教育者」の主張も、〈Bildung〉に偏向していた当時の教育界の傾向に対して、〈Erziehung〉の重要性を主張しようとするこうした傾向の中に位置づけられる。

以上、ボルノーが「人間性への教育者」養成の必要性を主張した背景にある、自然科学的・技術的思考及び〈Bildung〉への偏向問題について一瞥した。ここで留意したいことは、ボルノーがただ単にこうした当時の時代状況に抗うがためだけに「人間性への教育者」論を展開したわけではないという点である。むしろ、彼は当時の教育界に生じていた偏った動向との対決の中で、教育観・教師観・子ども観についての本来的な考察を深め、教師教育、とりわけその理論的局面である教育学教育の目的論の中核には何があるべきかについて熟慮することになった。そしてそれによって、「人間性への教育者」養成の重要性を明確化、先鋭化できたのだと言えよう。

さらに彼は、こうした教育界の時代状況の分析を通して、「知識・技能の伝達」としての〈Bildung〉と「人間性」の涵養を目指す〈Erziehung〉とが必ずしも連結していないこと、換言すれば、前者を行うことが必ずしも後者に通じていないこと、むしろ前者の推進が後者を疎外してしまう危険性さえあることを洞察するに至ったと考えられる。それゆえにこそ、ボルノーは「知識・技能の伝達」者以上に、「人間性への教育者」の養成を主張したのだと言えよう。

#### IV. おわりに

最後にボルノーの「人間性への教育者」論の考察を通して、教育学教育の目的論に関してどのような視点が得られたであろうか。そのいくつかを挙げてみよう。

- (1) 教育学教育の目的は、「知識・技能の伝達」(すなわち〈Bildung〉)に関するものと、「人間性」への教育(すなわち〈Erziehung〉)に関するものとに大別される。
- (2) 「知識・技能の伝達」者を目指す教育学教育と「人間性への教育者」を目指す教育学教育とは連結しているわけではない。換言すれば、前者を行ったからといって、後者を行ったことにはならない。
- (3) 「知識・技能の伝達」者を目指す教育学教育と「人間性への教育者」を目指す教育学



教育とは、同等ではない。教育学教育が目指している本来的かつ中核的部分は、「人間性への教育者」に関するものである。

- (4)「知識・技能の伝達」者を目指す教育学教育と「人間性への教育」を目指す教育学教育との立場が逆転するならば、すなわち前者が中核となり、前者に教育学教育が偏向するならば、教育学教育はその本来の目的を果たすことができない。

これらの視点に基づくならば、例えば教育学教育において教科に関する専門的知識・技能とその教授法「を」教えるだけでは不充分なのは明らかである。さらにそれ「しか」教えなければ問題である。なぜなら、それでは肝心の「人間性への教育者」を目指す教育学教育が不在となり、教育学教育本来の目的が果たせなくなるからである。

このようなボルノーの教育学教育観に基づいて、本稿のⅠで紹介した現代日本の教育学教育の動向を検討するならば、「教育の技術・技法」への偏向等に見られるように、教育学教育の本来的な目的が危機にさらされていることは否めないであろう。

以上、ボルノーの所論に基づいて教育学教育の目的論の一端について考察した。これまでの論述では、教育学教育が目指す2つの側面、すなわち「知識・技能の伝達」に関する面と「人間性」への教育に関する面との有意義な連関の可能性について考察できなかった。今後は、これら2つの側面の接点・連関を考察する上で有益だと考えられるヘルバルト (J. F. Herbart) の「教育(訓育)的教授 (erziehender Unterricht)」との比較等も行いながら検討していきたい。さらにこれまでの論述では、「人間性への教育者」を目指す教育学教育が、具体的にはどのような内容となるのか、またどのような方法をとるのか、すなわち、その内容論や方法論に立ち入った議論は行わなかった。もちろんそれは、本稿が教育学教育の目的論に焦点化した研究であることからくる当然の制約である。しかし今後、これらの課題についても逐次検討を加えていきたい。

#### <註>

\*1 「教育学教育」の意味内容を簡略化して列挙するならば、概ね次の通りである。

- ①〈教員養成教育〉の意味における〈教育学教育〉
- ②広義の〈教育専門家養成教育〉の意味における〈教育学教育〉
- ③教育学の〈研究者養成教育〉の意味における〈教育学教育〉
- ④市民の〈教養教育〉の意味における〈教育学教育〉

これらのうち①は教育職員免許状の取得者を養成する〈教育学教育〉である。②は社会教育

関係の社会教育主事、司書、学芸員や、社会福祉関係の児童福祉士、社会福祉士、保育士などの養成を目指す〈教育学教育〉である。③は教育学の研究者（その多くは教育学教育の担当者ともなる）を養成する〈教育学教育〉である。④は教育の専門職に関わる人材の養成ではなく、市民の教養のひとつとして教育学を講じる〈教育学教育〉である。

- \*2 『教育学研究』（第59巻第3号、1992年）、209頁参照。ただし、「教育学教育」という用語が我が国の教育学界で定着し始めたのは1970年代以降だという（長尾十三二『教師教育の課題 国民教育の再創造のために』玉川大学出版部、1994年、176頁参照）。
- \*3 1990年代に日本教育学会が行ったシンポジウムまたは課題研究のテーマは次のとおり。「教育学教育の回顧と展望」（第51回大会課題研究、1992年）、「教育学的基礎教養の形成について：現状と課題－教育学教育を通して教育と教育学を考える」（第53回大会課題研究、1994年）、「教育学教育の課題」（第54回大会課題研究、1995年）、「『教育学』教育の課題と地平」（第57回大会シンポジウム、1998年）。なお、教育哲学会においては、1998年6月に「教育職員免許法の一部を改正する法律」の立法化後、第41回大会において「戦後教員養成理念の再検討」をテーマに研究討議が行われた（『教育哲学研究』第79号、1999年参照）。
- \*4 「附属資料1 平成8年7月29日付諮問」『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）』教育職員養成審議会、1997年7月28日、43頁。
- \*5 前掲、44頁。
- \*6 市村尚久「戦後教員養成理念の推移をめぐる問題点と課題」『教育哲学研究』第79号、1999年、4頁。
- \*7 前掲、3頁。
- \*8 前掲、4頁。
- \*9 Vgl. F. Nicolin (Hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft, Darmstadt 1969. ; H. Röhrs / H. Scheuerl (Hrsg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet, Frankfurt a. M. u.a. 1989.
- \*10 O. F. Bollnow, Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, 1978, S.163.
- \*11 Ebd. なお、傍点は筆者による。
- \*12 H.-H. Groothoff, Erzieher, in: D. Lenzen (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S.382.
- \*13 玉川大学教育学科編『E.E.ガイスラー講演集 教師の役割について』玉川大学出版部、1983年、29頁。
- \*14 細谷俊夫他編『新教育学大事典』第5巻、第一法規、1990年、437頁。

- \*15 O. F. Bollnow, Maß und Vermessenheit des Menschen, Göttingen 1962, S. 73.
- \*16 Ebd., S. 89.
- \*17 ボルノーは教師教育の理論的局面の課題として、1978年の論文では次の5点の学習を重視している。すなわち、①教育現実の全範囲についての展望を得るための「包括的で純粋に情報的な知識」、②「ものの見方」の偶然性から解放するために、他の正当性のある「ものの見方」、③「教育史」、④「哲学的人間学」ないしは「教育人間学」、⑤「教育人間学」における「人間のあるべき姿」についての学習である。(O. F. Bollnow, Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, in : Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, 1978. S. 162-163.)
- \*18 Ebd., S. 163.
- \*19 Ebd., S. 164.
- \*20 O. F. Bollnow, Erinnerungen an die Odenwaldschule (Typoskript), S. 3.「オーデンバルト学園の思い出一序に代えて」(田口孝雄『私の昭和 교육史五十年』東京国際学園出版部、所収、1977年)、6頁。
- \*21 O. F. Bollnow, Einführung in die Philosophische Pädagogik (Typoskript), S.105.  
ボルノー著、浜田正秀訳『哲学的教育学入門』玉川大学出版部、1990年、205頁。ボルノーはここでシュプラングアの「人間性の巨匠」に関する文章を数行にわたって引用している。彼はその出典を明示していないが、それは、Gedanken zur Pädagogik (1902) である。(この文献は E. Spranger, Gesammelte Schriften, Bd. 2, Heidelberg, 1973に収められている。)ところで、シュプラングア自身は「人間性の巨匠」という場合に“Virtuose der Humanität”の表現を用いている(E. Spranger, a. a. O., S. 207.)。ボルノーは“Humanität”と“Menschlichkeit”は、意味上完全に対応すると考えているので(Vgl. O. F. Bollnow, Maß und Vermessenheit des Menschen, Göttingen 1962, S.73.)、シュプラングアの「人間性の巨匠」について述べるときに“Virtuose der Menschlichkeit”と表現したものと思われる。
- \*22 O. F. Bollnow, Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, in : Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, 1978, S.155.
- \*23 Vgl. W. Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik, in : Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S.371.
- \*24 Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, 1970, S.33.
- \*25 Ebd., S.215.
- \*26 ここで挙げた「技術 (Technik)」「授業の技師 (Unterrichts-Ingenieur)」「加工可能な素材 (Material)」という語句は、ボルノー自身が用いたものである。(Vgl. O. F. Bollnow,

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, 1978, S.156.)

- \*27 E.E.ガイスラー著、天野正治訳「ドイツ連邦共和国における教育研究」(『教育と教育思想』第9集、1989年3月所収)、68頁。
- \*28 E.E.ガイスラー著、天野正治監訳『現代教育の危機』ぎょうせい、1981年、42頁。  
〈Erziehung〉を復権しようとするこのフォーラムの趣旨そのものには意義があった。しかし、このフォーラムでの具体的な提言に対しては、①保守的転回を宣言するものであること、②テーゼのスタイルがドグマティックであること、③「幸福(Glück)」、「成年(Mündigkeit)」、「平等(Gleichheit)」などといった、われわれの社会や“Erziehung”の中心概念が一面的に捉えられ攻撃されていること、④「教育への勇気」が、教師に視点を置いて要求されていて、子どもの側に立って要求されていない点などから、同年3月にチュービンゲン大学で開催されたドイツ教育学会第6回大会において批判がなされたのである。(Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums “Mut zur Erziehung”, in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S.235.)