

# 教育学における批判理論と啓蒙実践の構成

—最近10余年の西ドイツでの典型—

宮 崎 俊 明

Kritische Theorie und die Konstruktion der aufklärenden Praxis in der  
Erziehungswissenschaft

—Typisches Modell in der heutigen Bundesrepublik Deutschland—

Toshiaki MIYAZAKI

## I. はじめに

### 1. 問題の底辺と周辺の事例 —ベストセラー・反教育学・事典—

1970年代に入って以後の西独の社会には、教育学の世界に対する多くのゆさぶり現象がみられる。教育のジャーナリズムがそのアカデミズムを侵蝕し、市民や青少年が学校体制を包囲して理論動向や政策を刺戟するなど教育ないし教育学への懐疑や不信につながる現象も、ことに青少年の意識や行動にあらわれている。そしてこれらはまた教育学に対する変更要求のみでなく、反教育学的な問題の提起にもつながっている。

かりにその例を書籍市場にとれば、わが国にも邦訳が数種ある M. Ende の『モモ』(1973)と『はてしない物語』(1979)はいずれも10歳前後の少女と少年を主人公とするが、数年来長期ベストセラーの上位にあって300万部に達し、後者の翻訳は23ヶ国語に及んでいる。ここには子どもからおとなへ、女性から男性への問題提起、ファンタジーの復権、平和運動などとの関連がみられる。また、ベルリンの麻薬少女のドキュメント『私たち動物園駅の子ら』(Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, 1979, 邦訳『かなしみのクリスチアーネ』)も84年夏段階で120万部が出ているが、家族と社会の変動のなかでの青少年の影の部分ガルポルタージュされている(Der Spiegel, 15. Aug. 1983, 126~143)。

一方青年の例をあげれば、57年に J. Habermas らがフランクフルトの大学生の政治意識を調査したが、まさに彼らの子どもの世代にあたる100名の学生に同じ場所、同じ方法で徹底的なインタビューをした結果では(1980)、現代社会の「成績主義」、「消費」、「進歩」への肯定者は1割前後、教会の礼拝への参加者も1割で、結婚と兵役義務には半数以上が懐疑的、既成政党への同調者は2割、うち教育系学生は14名中1名にすぎなかった。ここには「未来なき世代」の「おりた」<sup>アウスゲシュタイゲン</sup>姿と、懐疑と希望が共存する「平和の世代」の現象が、今後に拡大するであろう「ヨーロッパの声を伝えている」(Glantz/Malanowski, 8, 以下この文献表記の方式については末尾174頁を参照されたい)。

かかる青少年状況だからこそ、E.v. Braunmühl が『反教育学—教育の廃棄の研究—』(1975)で

「子どもへの敵意」<sup>キンダーフアイントリヒカイト</sup>から友好への糸口を示そうとし、A. Miller が『はじめに教育があった』(1980)で「黒い教育学」<sup>シュバルツェ・ペダゴギー</sup>(K. Rutschky) から「白い教育学」への出口をさぐるのだし、さらに I. Illich が大学の講壇—80/81年カッセル, 83/84年マールブルク—に呼ばれるのであり、彼らが共通して提示する既成の教育学のパラディグマとその有効性とへの反指定が反響を呼ぶのである。

ドイツ児童保護会 (Deutscher Kinderschutzbund, 全国 200支部) やグリュエネ (緑の党) に係わるブラウンミュールの反教育論は、いわゆる反権威主義教育を擁護するのでも認知能力の蓄積過程としての学習を否定するのでもなく、むしろ外部から動機づける操作的教育に反対する。業績社会のなかで「神秘化された子どもの希望というイデオロギー」が醸成され、それが逆にハーバマスのいう支配の正統化へむける教育の操作性を高めているのであり (1973b), また知識に集約される成績への動機づけや、あるいは学習を自己目的化し「消費」へ転化させてしまう教育に問題をみるのである (Braunmühl, 1978, 53, 74; 1975, 53, 76, 81)。そのため彼は根本的には生活の基盤そのものを教育とみることに反対し、その廃棄を要求する。

教育行為の成立は、精神分析的にいえば、社会、文化、過去、将来に対する子どもの恐怖や不安を媒介にするために、問題は教育のいわばメタ平面にある。つまり、教育は教育するものの側への子どもとりこみ (Kolonialismus), 無力で非力な者への干渉 (Einmischung) や介入、さらには学校や家族による制度契約 (Verfassungsauftrag) となって問題化せざるをえない (Braunmühl, 1975, 122, 128, 136, 140)。それゆえ教育には「子どもへの敵意」が単に主観的感情的な一過性の現象としてではなく、社会と文化の体现者であるおとなの必然性として構造化されている。いわゆる児童中心主義もこの構造化された「子どもへの敵意」からまぬがれず、むしろその現実がネガとなって、意識的無意識的たるをとわず自己のあらゆる教育態度や理論の正当化や合理化をはかる教育イデオロギーとなり、過剰放任が逆に抑圧や不安の源泉ともなる (ibid., 17~48)。したがって、成長の証としての自立もかかる場面の根本的な否定ではなくそれからの相対的な解放であり、この問題場面の意識化や自覚の過程が成熟 (Mündigkeit) として教育の目標になる。

かかるブラウンミュールの反教育学は、従来の教育学の内部からでなく、むしろ A. Mitscherlich, M. Foucault, R. Laing 等の精神分析や反精神医学の影響下のセラピーと児童保護のための社会実践、さらには社会史の成果の受容などをおしてえた「教育(学)化」(Pädagogisierung) の危機意識に他ならない。それは自明化された既成の教育体制の隠れた次元を露呈せしめ、70年代初頭以来先行した批判的教育学の方法を補強する面もみせるが、アカデミズムや政策の領域とそれに対抗する運動や世論、その後の『教育への勇気』(1978) 論の新保守主義の巻き返しなど、これらの循環に対してそのいずれもが読みとりえなかった問題の層位を発掘してみせている。この点からすれば、一方にルソー、エレン・ケイ、ユネスコの思想、他方に圧政、差別、ナチズムのみならず家族や学校等の集团的画一化を二元的に対置して、前者を是とし後者を非とするごとき発想や評価、さらには教育における自由と自由への恐怖や不安をたてるごとき二分法も問題となる (ibid., 26~40)。

また、ミラーの場合、「黒い教育学」から転換すべき「白い教育学」<sup>ザンフテ</sup>の方向は、無為と「おだや

かな暴力」にはなく、さらに教育における権威か自由かの単純な二者択一の発想の廃棄を要求しながら麻薬少女クリスチアーネやヒットラーの少年期の生活史を自ら分析してみせたごとく、自己破壊や他者への攻撃に転じるファナティックな生活にもなくて、体験とその共同ないしは共同体験学習にある (Miller, 1980b, 118~123, 230f)。ここにはブラウンミュールが市民運動のアルタナティブな展開を青少年のまさに「全体的教育(学)化」への抵抗として把え、青少年の教育よりも両親の教育に、否むしろ教育でなく学習へと視座を換えんとする方向との重なりがみえる (Braunmühl, 1978, 171~206)。

そして反教育学の論者の共通点だが、18世紀を教育と啓蒙の世紀として、一方では心情的保守的に共感したり、他方では今日までイデオロギー的に進歩の範例としてきた傾向的な把握に問題性をみ、いわば教育的であることの反学習性を読みとって、実は、そこにあった子どもへのおとなの隠蔽、虚偽、奸計、操作、不安喚起、孤立化、不信等、あらゆる非教育的なもののカタログを提示して「黒い教育学」の誕生期を指摘した。しかも、この「黒い教育学」を方法的理論的に一層確固たる形態にしたのが「実証主義」とその「教育学的理性」に他ならず、現代の「教育の科学化」は自然的社会化過程の破壊と教育活動の「専門化」の二点で問題性を一層拡大している (Miller, 1980b, 17~81; Winkler, 10~18, 56f)。

一方、上に略記した反教育学や、H. v. Hentig, ヴァルドルフなどの一連の学校運動をもふくめて、それらをアルタナティブな反学校運動としてその非歴史的な主観主義を批判したり (A. Rang/B. Rang-Dudzik, 22), あるいは個人的アナーキーと社会的決断との矛盾の反映、個人的自由が陥いる行詰りの非合理主義的ヴァリエーション、現実へのペシミズム、懐疑と諦念にとらわれた仮象、初期市民社会の世界像の絶対化などとみなす見地もある (Rückriem, 66~83)。また、アカデミズムと政策の側ではそれを単なる教育ジャーナリズムの流行とみる面も潜在し、現代西独の講壇の少なくとも一部にはおそらく周辺の問題、少数意見の域を出ぬかもしれない。

しかし、これらの問題事象をとりこみえぬ現状にまさに教育学の外部、ことに市民の側に不信と期待が併存して、教育学の貧困をいいその転換を求める声があがる。また、内部の問題としても、たとえば、教育学の専門事典でも従来のごときいわゆる権威ある事典が減少し、一方で種類が増え改訂の度をはやめるだけでなく、ハンドブックの形で多様化する。ここにいわば学術用語のバベルの塔のごとき様相とそこでの教育学の変動や動揺、さらには対立のはげしさがあらわれている。そしてこの教育学の現況を象徴しかつ特異な形で示すものとして、マイヤー大百科事典 (Meyers Enzyklopädisches Lexikon) でのヘンティヒによる「教育学」(Pädagogik) 項目の執筆 (1976) の場合を選ぶこともできよう。その冒頭で彼は事典の通例に反し「私」を出さざるをえぬと断わり、「西独50万人の教育関係者それぞれの教育観の不一致のなかで」、教育および教育学の今日の問題点を国家独占に連なるその社会化 (Vergesellschaftlichung), その認識方法の科学化と客観化 (Verwissenschaftlichung, Versachlichung), さらに複雑化する社会機構のなかでの官僚化 (Bürokratisierung) にみる。そして「新しい教育学」の課題としては、学校を生活領域から分離することの撤廃、労働

するおとなから児童生徒を孤立させることの防止、教材や教育目標の合理化の排除、学校教育と社会教育の分化の廃絶、学習者の年齢と進路を問わぬ混成集団の構成等をあげ、「教育学化」を警戒しつつ教育システム論の閉鎖性や制度的拘束からの解放を主張している(Hentig, 207~218)。

## II. 教育学の構造変容

### 1. 批判理論と批判的教育科学

ところで、かかる青少年の意識と行動、反教育学の提起、事典の傾向などでは、教育の実践課題やその理論の方向が問われており、大学教育学が制度的な自明性に安住して対応能力を低下させている欠陥や、社会学理論から演繹される洗練された機能主義理論もその概念操作が実践的には現実の問題状況を追認し放置するほかない保守性などが問題視されている。かりにもし、H. Rombachのいうように、科学としての教育学の成立条件には、神話から解放されたロゴスへの依拠、単なる主観的平均的な経験と実用的技術から解かれた実体の入手とそこでの認識の存在論的基盤、その知識の体系性や構造的性、これらが必要だとすれば、その条件を満たしうるのは伝統的な哲学的教育学であろう(Rombach, 7~25)。しかし、現実には逆にその名誉救済が不可能なほどに方法論の一元化要求と科学の制度化ないし政策的保障をもちこむ閉鎖的な実証主義が勢力をひろげ、他方で社会や歴史に媒介された理論-実践連関を主張する側との間で、神話、ドグマ、イデオロギー、理性の腐蝕、科学の政治化、実証主義的に切半されて合理主義、官僚体制、経済利害といった論難の応酬がみられる。こうして理論は、たとえば、遊戯の、カリキュラムの、社会化の、情報の、といった理論になり、専門主義の範囲にとどまり自己防衛をやむなくされて、その境界の外を警戒する一面的な理論となる一方で、知識の社会学はその相対性を主張する。しかし、認識による知の発掘としての研究行為で研究者の関心と自己反省の営みとその認識を導くとき、そこに倫理的要求がはさまれるとともに、研究の組織体や政策をふくめた場面や社会歴史的状況に批判を可能にする原則やそれに寛容な公共性、さらにはそこでの論議と改革の促進や責任が問題となる(Rupprecht, 163~178; Roth, 1971, 17~32; Giesecke, 1973, 17)。

かかる問題関心の典型的な展開は、T. Adorno, ハーバマスと K. Popper, H. Albert らとの間で61年にはじまり69年に一応の総括をみた周知の「ドイツ社会学における実証主義論争」にすでにあったが、教育学の場面でもロムバッハと W. Brezinka の論争(1965~68)(Stettner)をふくめ反響や影響は、たとえば学界のパラディグマを示す代表誌 *Zeitschrift für Pädagogik* の年次索引の人名別引用頻度に照らしても、71年にブレツィンカが1位、72年にはハーバマスが1位、W. Klafki が2位のごとくみてとれる。

1964年に設立の西独教育学会は第1回大会(1965)でその基調を「人間学と教育学」とし、つづいて「教育研究の構造と連関」(1966)、「言語と教育」(1968)を選んだ。70年には「教育科学、教育改革、教育政策」を基調に、すでに62年に教育学研究の「現実的転回」を精神科学的教育学と経験論的教育学の解釈学的総合的な止揚を求めた H. Roth が、両者の由来とその正しい発掘が社会

科学としての教育科学に不可欠だと訴えた (Roth, 1971, 20)。60年代後半のサイバネティックスやカリキュラム開発のブーム、大学改革やイデオロギー批判が反映して教育学にも「テクノロジー的転回」, 「政治的転回」が進行していたのであり (ヘンティヒ), しかも72年の大会では社会理論との関連をめぐりハーバマスと N. Luhmann との側を二分するあたかも代理論争のごとき論議が展開され, 教育の社会的実践や政策に対する「教育学の貧困」ないし方向選択の問題が対立的な形をとって顕在化した。このように60年代の前半におこった教育学の構造変容が後半の教育学研究の変動をよびおこし, 70年代初頭にはクラフキ, W. Lempert, H. Blankertz などの批判的解放的教育学が中心的な位置を獲得するに至る (König, 1975 I, 11, 25)。

この批判的教育科学は, あたかもハーバマスが H. Gadamer に対する関係で解釈学を社会哲学的に拡大し, 精神分析の受容で深層化したごとく, 精神科学的教育学の批判的克服を企てた。たとえばその最終走者のごとき O.F. Bollnow には, 上にあげた4人からすれば, クラフキやレムペルトにとっては教育の社会的現実がもつ葛藤や矛盾の問題状況からの乖離があったし, モレンハウアーからは理論的な不分明さが, ブランケルツからは歴史への甘さが, 総じて現象学的教育学も含めて深さの代償として狭さが非現実的に映ったにちがいない。しかも, これらはずるところ W. Dilthey の問題点であって, 彼がその解釈学的方法をとおして教育の歴史性と理論-実践連関をとくに教育関係で形象化することに先鞭をつけ, その限りで教育学の相対的自立性の確保を準備したが, 歴史社会的形態の理念型を抽出する過程で示したその現実解釈の思弁性や折衷性は, 構造的だが体験の実体化とモノドロギー化に傾き (Habermas, 1968a, 186), 教育現実の矛盾と葛藤を看取しえなかった。彼の後継者の場合も, たとえば E. Spranger はおおねね国民的宗教的モチーフを優位させ, それを教育の規定要因として過大視し, 精神史的次元とその教養観から出ようとしなかった。そしてかかるエリート主義的教育概念は, 全体主義的教育イデオロギーに対して懐疑, 距離化, 抵抗の不十分さという結果や限界を示さざるをえなかった (Wulf, 1977, 67)。

この影響は戦後でも F. Blättner や A. Reble など幾多の教育史教科書ないしは歴史的教育学にも, さらにはペスタロッチ研究にまでもみえて60年代前半まで続くし, また, ことに現実過程を捨象して教育人間学や存存論へ接近した部分は, アドルノの「ドイツ・イデオロギー論」の言を借れば「本来性という流行語」(Jargon der Eigentlichkeit) に安住し, 主知的, 道徳的, 審美的のいずれであれその教養の把握は労働と相互行為の次元を欠き, 自然と文化の弁証法的過程ないしは啓蒙の否定的弁証法を切断した「半可通の教養理論」(Theorie der Halbbildung) に陥っていた。プラトン, ルソー, ゲーテ, フィヒテ, <sup>レフォルムベダゴギーク</sup>改革教育運動, シュタイナー, これらのいずれにもいわば一種のユートピアと「閉鎖的社会体系への偏愛」が併存するが, その共和国, 共同体, さらには子どもの国などの生の形式にある予定調和的に相対化された価値客観性は, 精神科学的教育学では「文化」とされ, その結果イデオロギー性を払拭できなかった。一方また, 社会的行為における「集団化」の過程やその制度的強制ないし操作の問題点への注意も伝統的な哲学的人間学には十分でなかった (Mollenhauer, 1972, 10f)。

学のパラダイム転換は科学史や教育学史に照らしても新しい事実の発見や論理の提起と同時的ではない。ことに社会科学、思想等の領域ではむしろ先行形態への批判が重視され、専門集団の力学やときに科学政策にも左右されるし、一定の基礎理論に依存しているある領域ではその変容に影響される。教育学の哲学への依存は、たとえば哲学的人間学が教育人間学の初期形態を規定し、その不安の現存在分析から希望の人間学が教育的雰囲気論を導き出したし、ペスタロッチ研究のごとき分野ですらその反映がみられた(ボルノウ, W. Bachmann, 宮崎, 1981b)。しかし、60年代の後半に至るとハーバマスの『社会科学の論理』への期待を示すボルノウの好意的な書評, A. Rang のペスタロッチの「非神話化」(L. Froese) といった新局面が登場する。かかる転換場面は、アドルノにはマルクスがシュティルナーらの「ドイツ・イデオロギー」の方向に批判の矢を放った1世紀後の再興と映る面もあったし, K. Schaller 風にいえば, 精神科学の「イデオロギー産出的」(ideologieproduzierend), 経験実証論の「イデオロギー依存的」(ideologieabhängig) に対して弁証法的立場が「イデオロギー批判的」(ideologiekritisch) になるのは必然的だった (Schaller, 1974, 124; Blaß, 137)。

ただ, クラフキ, モンハウアー, ブランケルツ, I. Dahmer, H. Thiersch などが Weniger-Schüler (ヴェーニガー門下)といわれる(クラフキ)ゲッティンゲンの当の H. Weniger は, H. Nohl とボルノウとの中間の年齢にあって, いわば「批判的教育学の途上にある精神科学的教育学」ともみなしえたが, ヘンティヒがヴェーニガーの後継としてゲッティンゲンに入って(1963), ビーレフェルトへ去るころ (1968), モレンハウアーは西独の大学改革のひとつの中核となり, ハーバマスが最も旺盛に労作を出していたフランクフルトにいて (1969~72), のちにゲッティンゲンに移った (Klafki, 1977, 61~64)。これと同じ時期にクラフキらのマルブルクのメンバー8人は70年から翌年にかけて, その年末で13万部が出るほど広く知られることになる講義をヘッセン放送をとおしておこない, M. Horkheimer, アドルノ, ハーバマスらフランクフルト学派の刺戟のもとで「批判理論としての教育学」ないしは「批判的教育理論の試み」を展開した (Klafki, 1970 III, 262ff)。その点で広義のヴェーニガー門下とフランクフルト学派との間には以下のごとき重要な共通点が見出せる。

(1) 研究におけるイデオロギー批判と経験に対する解釈学的手法の採用。(2) 批判的合理主義や経験論的実証主義にある方法一元論 (Methodenmonismus) への抵抗。(3) 生活とその連関の全体性に立つ知識観。(4) 社会的行為の契機としての反省をふくむ包括的な合理性 (Rationalität) 概念の設定。(5) 歴史的社会的実践に根拠づけられた理論の要請。(6) 人間の存在と意識との歴史性の承認およびその知識の社会学的究明の必要性。(7) 解放 (Emanzipation), 啓蒙 (Aufklärung), 成熟 (Mündigkeit), 形成 (Bildung) 等のごとき基準。(8) 文化批判とイデオロギー批判。(9) (8)と結びついた個人解放の可能性や条件の追究と, 制度およびメディアへの批判。(10) 社会的強制と個人の疎外とへの批判。(11) 社会的矛盾および個人的葛藤の状況認識とその解決の必要性。(12) 相互関係やコミュニケーション行為による意思疎通の促進 (Gaßen, 4~9)。

## 2. 社会認識の批判・形成・関心と教育学

上の12項目の基礎理論としての展開は, 批判理論がことに実証主義論争で直面した主題であり,

60年代の教育・研究体制の改革への対応にも影響されていた(宮崎, 1981a)。経験論的社会研究が主観-対象図式のなかで没価値性と実践への禁欲により入手する客観性は、意味理解の放棄と狭く限定された合理性概念による統計的計量的分析の方法の結果である。そのため、この「統計的世界の構成」は、批判理論からみれば、「現存するすべてを支持してしまう」とともに、その方法ゆえの「必然的な仮象<sup>シヤイン</sup>」を提示する。加えてその調査は、イデオロギー的意味論的限界をまぬがれない言語を介しているとき、問題の所在をカムフラージュしかねない(Adorno, 1957, 83~90)。むしろ社会過程、歴史過程、教育過程は、質を捨象した量的分析で抽象される実体ではなくて、矛盾をはらみながらも弁証法的に規定可能な合理性-非合理性の組織体とみる意識に媒介される。その点で社会認識は実質的な批判であると同時に、「批判主義が戦闘的啓蒙であり、ここに啓蒙の弁証法的解放課題がある(Adorno, 1961, 132~5)。換言すれば、理性を道具化する「科学の論理」は、社会「認識の批判」の前で限界に直面し、「主体的理性の批判的自己反省」(Habermas, 1968a, 15)が掘りおこされる。

とくにハーバマスには、社会「認識の批判」は機能主義的システム理論の自然ないし歴史に対する操作ないし支配に抗する社会的個人的経験の全体性を弁証法的に構成する実践的な解釈行為としてなされる。研究過程の問題としていえば、「事実問題」は主体に了解された「権利問題」と連関するが、逆に没価値要求ないし「実証主義的に切半された合理主義」は理論の実体化とそれによる実践の追放に至る。いかえれば、実証主義のもついわば「方法の強迫<sup>メトデツツヴァング</sup>」が近代科学を社会・国家体制のイデオロギーの祭司の位置につかせ、そこに制度化された研究体制であたかも中世のスコラ神学の立場にくりこまれる(Habermas, 1964, 260; Feyerabend, 107ff)。操作的理性に徹する方法一元論は主体とその実践の契機を歴史や社会のみでなく学習の過程からも構造的に閉め出すのである。

批判理論的な研究の原理的な前提は、事実判断に限定した価値中立的ないし形式的理性への信奉にはなく、また科学の客観性が多元的な社会の内部での相互主観的な意思確認で保障されるとみるところにもない。むしろ、それは人類史や個人史、社会関係や個人意識の形成過程で、顕在、潜在両面で現象する矛盾や葛藤の本質を摘出するさいの自己反省過程に規定される解放努力にある。その点で研究行為は、いわば存在被拘束的な知識社会学的規定をうけつつも、認識の形式と内実の全体が実践の変更や改善のために行う行為主体をして矛盾や葛藤の止揚にむけるところに理論-実践連関を見出す。

ハーバマスの「形成過程」(Bildungsprozess)の概念は、生活世界の地平形成をめぐる解釈学的に抽出された実践概念であり、理論-実践問題に関する社会理論ないし社会哲学の方法論の基盤にすえられている。しかもそれは、理論史と反省過程の両面から、ヘーゲル、マルクス、フロイトが精神の反省、自然の歴史、生活の発達として明らかにした方法を受容して仕上げた弁証法的契機と現実関係を内包しており、ここに形成が批判と解放としての形成となるゆえんがある。また、社会の発展・進化や個人の発達が形成過程であるところからして、その科学としての社会科学や教育科学は形成過程の実践理論となる方向性が指示されるが、その根拠は彼が提示した認識を導く次の3

つの関心に対応する。

すなわち、技術的な認識関心は、認識の合理性と批判性を行為の結果を支配する情報の確証や拡大の方法とし、労働や学習をかかえる情報の操作過程に編入し合理化することで技術的教育科学となり、一方、実践的認識関心は、行為の統合を相互主観的生活世界のレベルで維持し拡充するために言語的あるいは非言語的なコミュニケーションに係わる領域にすえられ、そこでの教育学は人間学的倫理的傾斜をする。さらに解放的認識関心は、消極的には、支配、操作、強制の排除と止揚、あるいは物理的暴力、偏見、イデオロギーへのとらわれからの自由を、積極的には、自然、社会、文化を基礎カテゴリーとしてそこにおける能力・欲求の拡充・充足の実現を志向するが、この場合の教育学は社会科学的批判を濃厚にする。

かかる形成過程と認識関心に、教育の哲学的歴史的な究明の場面や教育学の分枝の方向が見出せるが、解放的認識関心にたつ批判的教育科学は、現実をそれが内包する規範的構造や実践的な意図を捨象して説明しようとはせず、また教育の現場の要求や行政の規制からも目を離さない。それは教育現実とその構造条件に対する批判とそこでの啓蒙の形成過程の構築をめざし、その限りでイデオロギーの科学的暴露や具体的ユートピアのための行為戦略を編み出そうとする。その研究では方法が問題に先行し優位するのではなく、問題により方法は規定され選択されあるいは創出されるし、研究主体はデータから分離されずそこに組みこまれて反省的弁証法的に研究行為を展開し、その限りで認識関心に対する「永遠のイデオロギー批判」を続ける。その理論概念は、特殊的に限定されたレベルや領域での現実の一般的法則性の言表を集積して、その操作可能性と技術的有効性を定式化することにはなくて、実践の分析と指針、現実と規範の有機化にある。

また、この批判的教育科学での教育概念も学習者への支配・操作過程ではなく、相互のコミュニケーション過程での主体間の共同決定的な学習行為へ転化させて把えなければならないし、教育の機能は、教育と社会の現状の固定化ではなく、再生産、支配、操作の過程にある問題性からの解放努力、その限りで「機能性の破壊」(モレンハウアー)にある。したがって、それは、たとえばカリキュラム理論、教授テクノロジー、教育評価などの体制や制度の官僚的画一化と統制、さらには職業教育などに言及しながら、教育-陶冶の一般理論、言語のみならず身体をも介する広範なコミュニケーション行為の相互過程にある学習-形成理論をめざし、そのなかで理論の方法論をつねに認識関心から検討に付す。

### Ⅲ. 批判的教育科学

#### 1. 解放的認識関心による社会科学—レムペルトの場合—

こうしたフランクフルト学派の社会哲学の影響下で、経験論的教育研究の批判的吟味を早い時期に示したひとりが、レムペルトである。従来の職業教育論には、その道徳的規範化は論外としても、社会体制やその産業構造のもとでの集団的個別的利害からの方向づけがめだつたし、一方、職業的  
技能養成の資格付与、選別、「成績」原理の合理化と道徳化の混在などの問題性が十分にみとおさ



れず、加えて養成される側の社会化過程での葛藤や、権威的情緒的教育関係に問題点もあった。なかんずく、他の諸科学同様、研究主体の認識関心をめぐる問題は不問のままだったが、それは規範的-分析的、歴史的-解釈学的、経験的-分析的な教育学の限界でもあった (Lempert/Franzcke, 64~71)。

レムペルトにとって職業教育研究とは、社会的に組織された労働体系のなかの活動である職業の、<sup>ベルーフ</sup>制度的非制度的をとわぬ形成 (Formation) のみならず変型 (Deformation) としての教育<sup>ビルドワング</sup>について、経験的データの集積と分析や、その解放関心 (Emanzipationsinteresse) にもとづく理論的反省と実践の究明として規定される (Lempert, 1974, 176)。それゆえ「教育科学的認識は、教育の認識のみでなく、認識者の教育の問題である」(Lempert, 1971, 311)り、理論と実践の相互性のなかで研究は遂行される。

かくて、次の3つのテーゼが提出される。1) 「教育研究 (Bildungsforschung) は解放関心の前提条件である。それは人間の成熟条件を明らかにし、解放的意図をもつ教育研究は、批判と自己反省を目標にする」(ibid., 313)。つまり、教育研究は解放関心のなかで認識とイデオロギーとの批判をし、自己反省ないし「社会学的想像力」をもって人類史と社会過程との間で発達条件を把握する営みである。2) 「解放的認識関心は、その理論的実践的な前提と帰結からしても、他のふたつの認識関心よりも合理的 (rational) である」(ibid., 322)。なぜなら、解放関心が認識の反省を強く求め、実践の有効性を産みだし理性を実質化する要求を満たすからであって、この合理性概念の広さが実践の実質的条件に対する解釈の層位を拡大し解放の契機となる。それゆえ、3) 教育研究の課題は、「社会的に抑圧された要求について、教育的抑圧の原因の分析、その個人次元の理解への適用、および態度変容の検証に設定される」(ibid., 328)し、さらに具体的には以下の6つが研究課題となる。(1) 特権の暴露と無権利の救済。(2) 被抑圧者層の解放。(3) 教育において内面化されたイデオロギーや偏見の意識化。(4) 個人の自己理解の場面での言語や動機がはらむ問題の自覚ないし反省の促進。(5) 操作的教育メディアの問題化。(6) 被教育者にある抑圧、アムビバレンツ、役割同調性の高さなどの問題からの解放とその啓蒙 (ibid., 310~334)。

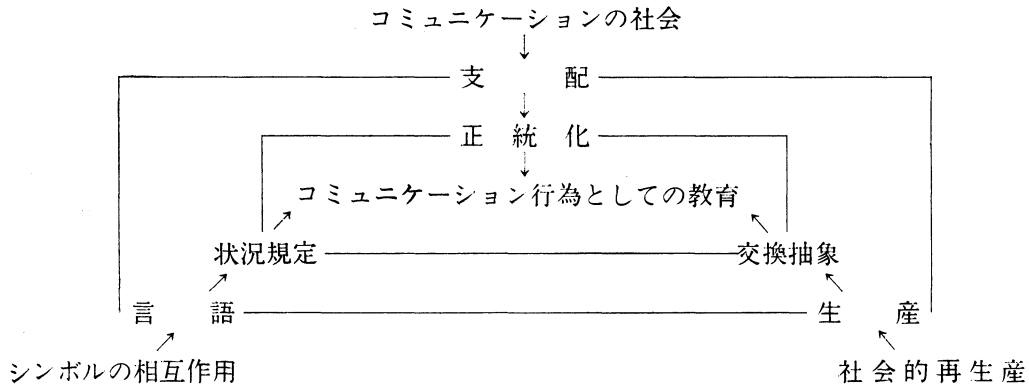
現代の教育状況への対処には、このレムペルトのごとく、精神科学的教育学に距離をとりかつ経験論的研究の功罪を自覚しつつ批判理論ないしその社会理論を導入することが重要である。教育関係や学校に狭く限定したために看取しえなかった教育と社会との関連、とりわけ青少年や成人に共通の職業上の能力、選抜、資格の場面での不平等や不利益といった当面の問題の解明には、システム理論や政治経済学の導入では是非を問う前に「統合的かつ多元的なパラダイグマ」の入手が必要である。したがって、上にあげた6つの課題領域にも職業教育における社会化研究の理論的基本問題として、知的道徳の発達をめぐる認知心理学 (J. Piaget, L. Kohlberg)、社会科学化された精神分析 (A. Lorenzer)、象徴的相互作用論や日常性次元の社会学的接近 (G.H. Mead, E. Goffmann, P. Berger)、さらには労働とその歴史をめぐる史的唯物論の把握などが有効と考えられている。それにこの複雑で多元化された問題領域の把握には産業社会とその制度のなかにある個人、時代史と個人史(伝記)

などの相互関連につき経験的な接近も求められる (Lempert, 1982, 53~63)。このレムペルトには制度改革をもって足れりとする「教育学的楽天主義」(1961)へのハーバマスによる批判だけでなく、その『社会科学の論理』(1967)から『文化と批判』(1973)、『史的唯物論の再構成』(1976)に至る主要著作とそこでの理論の多面性などとの重なりが明瞭にみてとれるし、クラフキやモレンハウアーなどに比し教育学の外部あるいは社会科学理論との境界上にいる様相がみえる。

## 2. 教育過程の構造化と日常次元の意味づけ—モレンハウアーの場合—

教育学の新たな展開にとって批判的解放的教育科学が、歴史的解释学的方法を用いた精神科学的教育学に負う点は軽視されてはならぬが、後者は教育問題を決断主義的に倫理的責任問題へと短絡させ、理論-実践問題を非合理性へあずけた。もし、「理性と決断の二分法」のために実践の形成過程と解釈で神聖化された教育世界との間に分裂をひきおこすならば、それは教育過程の把握にはひとつの陥穽ともなろう (Habermas, 1963, 321ff)。教育責任を教育の「本来性」ないし教育的エートスから導き出そうとすれば、その非合理性、伝統志向、楽天性には現実の教育の歴史社会的矛盾や葛藤の問題への批判的考察が不足し、一方合理性のレベルを非常に限定的に設定すれば、教育過程の解明をも狭めるからである (Mollenhauer, 1968, 58)。教育の「本来性」が現実の社会過程を軽視した人格主体の間に限定されたり、教育的エートスの保障を伝統や社会学的機能性からえようとすれば、制度のなかに人為的にもちこまれる疑似的規範やイデオロギーを看過してしまう。またさらに、実証主義や技術論がみせるごとく、教育科学の理論構成での余りに狭すぎる合理性と機能の概念も教育問題のありかへのみとおしを阻害する。それゆえ非合理的実践や理論忌避も、批判的合理主義に典型的な方法一元論的な論理主義も、いずれも教育の問題を救済せず、科学論としても生産的でない。むしろ「経験」の事実をとらえる合理性概念の拡大と、そこでの矛盾や葛藤の発掘が必要である (ibid., 11)。

モレンハウアーも先のレムペルトと同様、教育の認識に指導的な関心を解放関心とし、「かくのごとく理解された理論は人間の物象化と自己疎外の止揚への関心によって批判の尺度を入手する」というブランケルツを引用する (ibid., 10)。もちろん、ここにはマルクスが示した疎外された労働の対象化とそれへの隷従による自己外在化の概念や、人間が人間にとって最高の存在だと宣言する立場にたった「解放」の概念のみでなく (Marx, 1843 f)、とくにハーバマスが、ヘーゲル、フロイトらにおける精神の現象学や自然的生活史の自己反省的サイコセラピー的形成がもった弁証法的否定的契機を受容して構成した解放的形成過程、さらには18世紀におけるその政治的公共性、道徳発達における認知的自己同一性などの統合的な把握との近似性があり、これらの影響のもとに「解放の道具としての経験」(Mollenhauer, 1968, 10)が確認される。したがって、教育過程の、政治過程への還元や生産過程からの演繹も一義的には可能でないが、教育・学習行為とその知見や科学が社会構造にセットされ制度的に支えられ方向づけられる点は無視できない。それゆえ社会場面での教育関係の批判的把握を教育過程の科学的課題とし、体系的な一般教育学の構想よりも、コミュニケーションとしての教育過程の構造が大略次のように示される。



(Mollenhauer, 1972, 189)

ここでモレンハウアーが依存ないし利用する理論家は、コミュニケーション行為としての教育にはシュライエルマッハー、S. Bernfeld、相互作用としての教育にはハーバマス、O. Apel、G. H. ミード、再生産としての教育にはマルクス、フロイト、ロレンツァーなどであり、わけてもアーペル、ハーバマス、G. H. ミードが重視される。上の理論構図には、現象学的接近で機能主義の問題点をついた反省的社会学が浮彫りにした「生活世界」論、精神分析をふまえた「<sup>ファイフエン・ヘルグノイティク</sup>深層解釈学」、労働と人格の物象化過程の弁証法、さらに精神分析的かつ弁証法的な文化-社会批判を展開した批判理論など、これらもふまえて教育場面の意味連関を象徴的相互作用、社会的再生産、コミュニケーションの諸過程からとらえようとする理論設定がある。そして相互関係や道具的行為の層にある支配・状況・交換の認知的シェーマのなかで、交流、習慣、カリキュラムなどの教育の方向がいかにかに正当化されるかの事実や条件の枠ぐみを示そうとする。したがって、上図には社会(文化)、政治、経済としてP. Natorpやディルタイがした社会理想主義的あるいは精神と歴史の目的論的なレベルでの位置づけと異なる独自さと新鮮さがある。この行為の「<sup>インスタンス</sup>審廷」で支配関係の正統性や発達課題の方向性が与えられ、社会の再生産性が根拠づけられるだけでなく、労働や学習の態度形成のみならず言語ですら、それらの基準化、操作化、合理化、さらには役割行為の同調化が可能な全体構造が示される。しかもこの再生産過程の場面では制度に構造化された「規範」が、生活世界の「奪取」(Deprivation)をし、「抑圧された問題内容」を発生させることもできるし、ここに機能としての教育の「逆機能」の側面や、意味統合としての学習の阻害現象の断面もある。したがって、操作でなく解放としての教育目標の経験論的記述や歴史的証明の作業も研究課題となる必要があり(Mollenhauer, 1972, 36, 51)、また、役割論もむしろ「批判的役割論」としての「社会化論」になる必要がある(ibid., 53~80, 90)。

このモレンハウアーをクラフキのもとにおきあえて比較すれば、解釈学的より社会学的、批判的  
改革実践より理論志向、人間主義的より構造主義的、学校教育的より社会教育的といった色彩が濃  
い。ことに教育目標ないしカリキュラムの批判的分析には、クラフキのごときイデオロギー批判的、  
マクロ的、影響予測的な分析の有効性をモレンハウアー自身認め、それを「マールブルク学派」の  
ものと呼ぶが、彼自身は教育過程に焦点をあわせ日常的なマイクロ・レベルに着眼して、行為の制度

化されたものとしての文化を視野に入れ、そのネガティブな面やステレオタイプなどを批判の対象にする (Mollenhauer, *ibid.*, 46, 21; Klafki, 1970f II, 50f)。たとえば、問題に直面した子どもはそれを自分で解決できずに行動に「症候」を示しさらなる問題の進行で「傷」をうけるが、そこでコンフリクトの葛藤の外に教育場面を設定すれば余りに狭いし、また教師が生徒に対し学校の集団アイデンティティのコンフォームイズム同調主義に向けていわばそのインフレーションを喚起したり、それと係わるステレオタイプな基準のラベルを貼ることは、いわば制度の疑似規範性という問題面の拡大再生産として批判されねばならない (Mollenhauer, *ibid.*, 138ff)。

認識関心を重視した言及がレムペルトやクラフキほどでないモレンハウアーは、その分パラダイグマ論へ、エスノメトドロギーや日常理論へ進み、さらに近年ではシュライエルマッハーの構造論への評価や、とくに歴史のなかの伝記的記述や絵画にまさにコラージュとしてみえかくれする教育と学習の「提示と再提示」(Präsentation, Repräsentation)を論じ、「伝達」の再解釈に着手するほどその変遷のテンポははやい (Mollenhauer, 1980, 111; 1982, 261~265; 1983, 22~27)。教育的日常をどう構成するかが教育学のパラダイグマ変動ないし転換としてあらわれる重要さは、すでにノールなども1920年代末に青少年の日常場面を「理解されざる運命の領域」としてその摘出の必要を促していたが (Nohl, 98~132)、日常の解釈学的再構成は教育文化の構造場面の基盤を抽出して実践的対応の手がかりを入手するためにも必要であり、それにはドグマティズムとステレオタイプの危険を回避すべく思考の自由な開放性ないし解釈の「いたずら」ともいべきいわゆる「オイレンシュピゲル原理」が肝要である (Mollenhauer, 1972, 39, 44; 1980, 97~111)。

ここ20年以來「現実」から「解放」へ、さらに「日常」へと転回したといわれる (Thiersch, 1978) 教育研究の重点は、ハーバマスの68年頃以降の理論展開、ことにその社会化論、精神分析、言語理論、認知発達論等の受容や変動と重なるし、むしろこの方が早かったが、教育学における「日常への転回」(Alltagswende)も必ずしも理論不信の反映ではなかった。それよりも理論による事実への批判や方向づけが、理論の物象化や実体化としてのイデオロギーに化すことへの警戒もあり、かかるいわばイデオロギー批判の陥穽を回避するためにも、日常次元の透視とその理論が要請された。モレンハウアーの表現でいえば、そこには科学という「神託」と現実日常という「神話」への過信された虚妄を打破するために、むしろ日常の位層への方法論的武装をした洞察が求められていた (Mollenhauer, 1977, 11, 39)。子ども史、文明過程史、家族史、社会史 (P. Aries, N. Elias, I. Weber-Kellermann, I. Illich 等) が教育の歴史的日常を顕在化するなかで、批判的教育科学がその理論関心を具体的な歴史をとおして補強し、また家族教育史への作業 (U. Herrmann 他)のごとく、教育史がその実践的な批判性を確保するためにも、双方の補完関係は不可欠なのである。

このことからしても、もし理論による実践批判と実践からの理論構成とが二者択一的となるなら、教育学論議のとりちがえとなる (Klafki, 1976; Mollenhauer, 1980, 100)。モレンハウアーの日常次元への接近は、つとに教育過程における相互理論やコミュニケーション理論に立脚点をもち、歴史研究に適用しうる可能性もはらんでいたが、一方で教育的知識の社会学的検討や教育学の科学責任

を視野に入れ、他方では存在論化する教育学の思弁性や経験論的科学の制度化とその文化政策への編入などを敏感に警戒しつつ、批判的教育科学の課題領域にむしろいちやく入っていた (Mollenhauer, 1968, 56~61)。ただ、日常理論の他の主張者にも共通するものとして彼にみられる基礎理論の折衷性、認識論的検討の不足、歴史的確認の不十分さがその限界として指摘される事実もあるが (Reich, 260ff; Schaller, 1974, 63), むしろ近年はその理論に忠実に歴史作業に着手している。

### 3. 教育学の批判的課題—多面性と統合—

ホルクハイマーが伝統的理論に対抗して批判理論を提起したとき、「ロゴスの仮定を実在とする擬装したユートピア」や、「物象化されたイデオロギー的カテゴリー (eine verdinglichte, ideologische Kategorie) に転化する」理論を警戒し、現存社会の批判をめざしていた (Horkheimer, 1937, 17, 20)。この批判的思考は、主体と全体 (社会) との「矛盾にみちた同一化」、「現実に隠された秘密の暴露」をもって理論とした (ibid., 35)。もちろん、この批判理論の祖型は、周知のごとく『啓蒙の弁証法』(1947)におけるアドルノとの連携や60年代末以降のハーバマスの継承で拡充された。ことにハーバマスでは、社会的行為は、形成過程にある主体がその認識を導く関心をふまえて客体に係わる労働、相互行為、言語の3つの生活連関のなかでの理論-実践統一に位置づけられ、その場面での思考と行為の目標は、解放、啓蒙、成熟等として設定された。このフランクフルト学派の実証主義批判や理論展開に深甚な影響をうけた60年代末の教育学は、政治社会状況の変動や教育改革の要因も加わって批判的教育科学として前面に登場する。しかし、この立場のみが批判を専有しえたのではなく、「批判」をめぐる様相は対立、類似、競合といった多様さのなかにある (Blankertz, 1979, 66)。

かかる状況下では教育学の学理論上の基礎問題、価値規範問題、教育学史や個々の領域での研究方法のごとき理論問題のみならず、歴史と実践をめぐる問題についての批判性や構成的課題が問われ、教育をめぐる、教説、科学、理論、研究領域の専門分化と方法などで多様な様相を呈している。教育学はなんらかの「母科学」のもとにあり、「姉妹関係」をもつのか、その場合、哲学、人間学、社会学、心理学がそうなのか。あるいはその「隣接科学」のなかで単にモザイクでない総合科学だとすれば、その構成要素や構成要因はどうなっているか。またこれらを個利科学として独立させながら関連性を問うよりも、たとえば社会哲学、反省的社会哲学、哲学的人間学、社会心理学等のごときものの傘下に入るのか。それともひとつの系としての社会科学、人間科学さらには限定された社会理論に教育学はくみこまれ、その指導原理に服するのか。観点のとり方も動向の状況も分化し多様化する。

しかし一方では、教育学の批判問題はかかる体系化や系統性とそこでの方法論問題に限られない。たとえば社会学における実証主義論争が誘発した問題のごとく、教育学が「全体的理性の神話」をなお信じ、その復活としての啓蒙はイデオロギー的であるほかないのか。あるいはその科学化が現存の社会体制を素朴に擁護し、問題の所在をカムフラージュするいわば「疑似神学」(Krypto-Theologie, アドルノ)になるのか。さらには教育の無限の可能性という「聖なる世界の神話」をも

って自己理解をしたり，教育の機能性を自明化してそこに安住するのか，といった議論もあろう。科学史や科学の社会学が示すごとく，注意すべきは，当該科学は，理論，方法，成果をとおした内在的な自己展開や，異なる領域や境界上のものの受容や組みかえをするのみでなく，わけても社会歴史的な現実条件や政策，行政，研究集団，運動に規定され，それらがいわば「科学の科学」として要請されて，その度合が教育学の場合も増大しつつある点である。ここからして教育学の批判課題は科学理論に内在的な条件に加え，その条件の認識による矛盾の抽出にもある。さらにいえば，科学モデルと社会像の関連を念頭におき現代の教育学の類型を吟味した D. Ulich がいうごとく，「科学は，社会的行為の前むきの解釈のにめに認識の確保を目標にし，方法上の制御機能をもち，制度化された（論議の）コミュニケーションを行う経験批判である」（Ulich, 1972b）り，そこから次のふたつの批判課題が浮び上がる。ひとつは，教育学が立脚し依存する基礎理論もふくめてその方法基盤が問われ，先行・対抗・協調する諸理論との間にある限界や論争状況が吟味されるとともに，その理論形式と実践・適用の関係が明確にされねばならない。もうひとつは，科学の社会批判やイデオロギー批判の側面として，教育過程の制度的政治経済的諸条件の吟味と，その条件のもとでの合理化や思弁性，疎外された虚偽意識，さらには反啓蒙的操作性等の検討が試みられ，同時にそれは反省的自己点検として自らの理論にも向けられる必要がある(Stein, 1980, 99f)。

かくて，教育学における批判の課題やその概念を類型化すれば，その理論と実践の方向，対象，目標の差に応じほぼ次のごとき5つを示しえよう。

1) 解放的批判（クラフキ，レムペルト）。フランクフルト学派の社会哲学や批判的社会理論の影響下で学校教育とその目的や制度，教育メディア，職業教育等の考察や調査をとおしてそこにイデオロギー性，権威，合理化され機能化された規範の疑似性や人為性，不平等や不利益などをとらえ，その批判とそこからの解放をめざすが，そのために成熟へむけての陶冶理論やカリキュラムの開発を自己-共同決定原理にもとづいて構成しようとする。

2) コミュニケーション批判（モレンハウアー，シャラー）。前者は教育過程におけるコミュニケーションの合理性の条件を吟味してその操作性や破壊を，後者は対話や出会いの人間学から導かれる交流関係の歪曲を問題にする。しかも後者はコメニウス研究から出発し，カント，ハイデガーを根底におくから，前者の社会学的傾斜とかなり方法は異なるし，近年の両者はフランクフルト学派との距離，実証的方法への立場，歴史的基礎づけ，人間学的根拠づけなどでも差異を示す。そのかぎりでは前者を1)に，後者を下記の5)に入れることも不可能ではない(Schaller, 1974, 186; Mollenhauer, 1982)。

3) 科学主義的分析的批判（プレツィンカ，レスナー）。批判的合理主義のアルバートへの依存を強くした分析的論理的な批判概念を志向し，1), 2)を科学の「再イデオロギー化」，解放概念の「インフレーション」としてそれに敵対する。その教育科学は言語分析を中心にした経験の記述性であり，技術論的立場には受容的で，分析的-経験論的あるいは批判的合理主義的となる(Rössner, 1974, 17, 47; 1979a)。

4) 唯物論的批判 (H. Gamm)。唯物論的認識をメタ理論とし、いわば「政治的-批判的」立場をとる。教育学は資本主義社会からの解放を目標としてマルキシズムの立場からの政治体制への批判を中心にする(Gamm, 1974, 1979)。

5) 超越論的批判 (D. Löwisch)。カントの超越論的立場からその理性の批判概念を客観的基準として設定し、教育にあっては実践における時間のディメンジョンを被教育者の将来性と人間の希望や歴史におけるユートピアにすえる。その批判性には一部は新カント派的立場やさらには E. Bloch をふくめて「現実的-ユートピア的」モメントがある(Löwisch, 1970, 193; 1974, 98)。

批判的な教育学の類型としては、G. Stein やシャラーも、ほぼ以上のごとく分けるが (Stein, 1980, 75~88; Schaller, 1978, 21,24), この方向の多様さは同時に対立と親近の関係もふくんでいる。その批判概念は科学論や実践展開の重点方向による差に対応し、教育学の方法としては、3) とそれ以外の差異や争点が重要となる。ことにその 1), 2), 4) への対抗関係には、弁証法論理、実践とその全体性、歴史性、さらには現存体制の受容に差がある。

#### IV. 批判的教育科学への批判と反批判

##### 1. 批判的合理主義からレスナーとキューベの立場

60年代後半から70年代初頭にかけてプレツィンカが教育の科学概念の整理をめざしてした精力的な発言は、たしかに従来の哲学的教育学や実践的教育学の規範性と世界観による着色や拘束への警告として寄与するところは大きかった。しかし、教育の政策レベルの動向には沈黙のまま、逆にそれに批判的な傾向を「新左翼の教育学」と一括する行動に出たのは、結局アルバートらと重なるスタイルだったし、その後のレスナーや F.v. Cube も同じ様式の「政治的行動」を示している。政治社会的な多元論や反イデオロギー的立場、あるいは反エリート思考を標榜するこの批判的合理主義の立場からは、批判理論の教育学は「再イデオロギー化」や「ドグマティックな党派的科学」の規範化と映るし (Rössner, 1974, 22, 18), また「イデオロギー的固執」や「粗野にして病的」とし、さらには「思想殺人」にまでたとえて最上級の非難をあげせ、逆に自らは「分析哲学的な永遠の修正主義 (Revisionismus)」だとする (Rössner, 1979b, 201)。レスナーには、その「分析的経験論的教育科学」からすれば、ハーバマスやモレンハウアーにおける「支配なき対話への能力」のごとき教育目標は「幻想」であり、逆に素朴に設定された「<sup>ゾルツスタント</sup>当為状態」に対してその有効性で統一される技術科学ないしは「社会技術の科学」(Sozialingeneuerswissenschaft) が教育科学とされる (Rössner, 1982, 107ff)。

同様のことは「批判的合理主義者」と自称するキューベにもみられる。彼が「論理的経済論的に」展開しようとする教育科学は、教育-教授戦略をねらう「構成的教育科学」、制御的学習方法 (Methodik) およびカリキュラム開発のためのメディアの教授学 (Mediendidaktik) の三領域からなる。教育は行動変容のための規制ないし意図された目標への人間の規制ないし操作 (Regelung, Steuerung) であり、教授はその過程としてサイバネティックスの概念やモデルで記述しうる。ここにブ

ツィンカとは異なるがレスナーと似て、教育科学の構成的性格はテクノロジーの上ですえられる (Cube, 8, 11, 14, 20)。それゆえ彼には、伝統的教育学とその再興形態であるボルノウ、T. Ballauf, ジャラーも、さらにはマルキシズムの教育学のガムも、いずれも教育のテクノロジー論の対極にあってその理論に検証可能性を欠き、「教育学の衣をかぶった政治体系」にすぎない (ibid., 45, 51)。そして、ひとつには「歴史法則」と科学的社会主義を同一視し、その戦略を市民的価値体系の打破、学校教育の場への社会闘争の導入、全面発達論と集合主義的人間像の主張、これら3つの場面に求めるマルキシズムの教育学、もうひとつには教育の政治経済学の深層や全体に入って、支配、生産、コミュニケーションの諸過程でくりひろげられる文化批判、それからの解放と自由を説く批判的教育科学、この両者を「マルキストというトロヤの木馬への奉仕者」だと、むしろ政治的闘争用語を投げつける (ibid., 139, 144ff)。

しかし、レスナーとキューベのかかる反撥はあまりに狭く形式的でメカニックですらあり、根底の関心には自らは表明しないが、ハーバマスの「イデオロギーとしての技術と科学」のもつ問題性がはらまれている。彼らは現実のマクロ構造のみならず実践の意味の深層構造や社会的な矛盾と人格的な葛藤の問題の層にふれぬかざりて、自分のアキレス腱を切らずにそのテクノロジーの理論を進めている「ある新しい無邪気」(Adorno, 1967, 37)の人々である。彼らからすれば、問題の意味と深層を発掘する批判理論とその賛同者は、「危険を求めるロビンフッド」(Moser, 181)や「統一性という冗言」(Vogt, 176)を吐く者だが、はたしてそこで彼らがいうように60年代末の学生運動と大学改革は一過性のもので教育政策の進路が逆にその敗北や無効さを証明したのだろうか。また、教育の理論構成とその方法をメディアの選択的操作過程とその範囲内に限定すべきだとする彼らは、教育目標の設定とその分析を徹底的に排除するが、それは、たとえば、技術を中立的な開放システムとし、それによる目標到達の方法を敷こうとするキューベの情報論的教授論 (Cube, 260, 49)のごとく、その目標が制度的社会規範として学校教育や家族関係の場面に投げられたものを機能的安定化の検証基準としている自家撞着に気づかないか、科学の領域限定論が専門主義に身をおいて弁証するのと似ていないだろうか。彼らは技術的関心と将来に対する「進歩的楽天主義」のゆえに、批判理論とその教育学が制度化された規範による操作を「新しい悲惨」とみるのをむしろ自己の障害物とみなし、解放理論の成立根拠やその弁証法論理を責めて「価値保守的」な論理構造をもつとする (Claußen, 1979, 25)。また、ハーバマスやクラフキにみる「成熟への関心」とそのイデーや「限りなき批判」は、解放を「新たな未熟」へ追いこんだとする見地もある (Lassahn, 148ff)。

たしかに、批判理論の歴史哲学に対しては、たとえば M. Theunissen のごとく、その内部からの警告もあるが、ハーバマスであれモレンハウアーであれ、歴史に対して認知論的接近を示している (Habermas, 1973a, 209; 1976a, 63ff; Mollenhauer, 1984)。一方、批判的合理主義の教育科学が投じる一連の非難は、実は自らに投げられた論難の投げ返しとしては修辭的には巧妙だが内容はつまっていない。それは歴史や発達の視点の欠落ないし放棄をする彼らの狭さや自負の表現ともなっているし、その保守主義の新形態からの攻撃には曲解や敵意の混在もみえかくれする (Stein, 1980, 15ff;



Fend)。60年代末から70年代前半にみられたこれらの反批判現象を H. Giesecke は、むしろ教育改革への「反-解放的イデオロギー症候群」としてとらえ、その原因が「テクノクラシーに切半された理性」、「歴史を過程にかえて機能に化す歴史喪失」、「職業で切半された実践」にあると指摘する (Giesecke, 1973, 13, 16)。教育学に問われるべきは、認識関心およびその現実利害の全体的な歴史社会的自己定位である。

## 2. 社会システム論からルーマンの立場とハーバマスからの反批判一

上に略記した限りでも解放的批判的な方向と分析的経験論的な方向との間の対立と応酬は70年代前半の状況だが、後半に至って規範的な再構成をはかる方向や有効性をめざす技術論へ分裂して二元的な併存が放置されるうちに、序章に示した問題などに対処しえぬ「教育学の貧困」が生じ、教育の制度的整備と技術革新の拡大のなかで逆に窮乏化が進行した。これは保守主義者の標語となった78年の『教育への勇気』の方向のごとき現実的な理論回避の方向では解決されず、むしろ現代社会に構造化されているテクノクラシー、メリトクラシー、ビュロクラシーの三者が教育の場面全体へ侵透したことと関連がある。しかもこの問題点は上のふたつの教育学の理論的対立が顕在化する以前ないし同時の1969年から71年にかけてハーバマスとルーマンとの間で社会理論と社会システム論の対立として一層原理的な論争が展開されており、教育学会にも飛火した(1972)。

教育の場面は、ルーマンに即して言うならば、自己と他者が体験と行為のなかで意味を選択する過程である社会関係のひとつの行為として教育関係で構成されている。たとえば、教師と生徒、親と子はそれぞれが相手に期待と被期待を認知的な指示や適応、規範的な権威や服従をとおして内面化し実現するが、そのさいとくに制度や制裁のメカニズムに<sup>サンクショ</sup>枠づけられながら、期待や被期待のリスクを最少限にとどめる効果をねらった行為をする。これが教育であり学習である (Luhmann, 1979, 77; 1972, 51, 54, 87)。この場合学習と教育は情報、経験、伝統、利害等を基礎にしたシステムとしてのカリキュラムのもとで展開する。したがって、それはシステム・コードのなかでの操作や制御のメカニズムだし、その能力とは認知的道具の戦略的な合理性へむけての構成や還元の力量に他ならない。とりわけ学校教育はそのカリキュラム・コードのなかに制度的非人格的な規範性を注入し、その目的をリスクの減少と高い効率の確保におく。逆に言えば、個人の生活史における発達や人類史における目標課題あるいは権威や支配の問題性など、これらを「規範化し政治化させる人間主義的解放」を放棄する (Luhmann, *ibid.*, 28f)。それゆえ教育の理論課題は主体ないし主体間の実践問題を排除し自然の本来性を否定しながら二次的な社会的自然としての制度システムの構造を技術論的に構成した意味選択の方策を提示することであり、その意味選択では自我-非我構造の計量的機能関係における「よき生活」の目標が、ハーバマスの言を借れば実用主義的機会主義的に推進される (Habermas, 1973b, 192)。そして充足されざる行為の中和や行為体系の安定化のための観念がイデオロギーであり、その役割は広義の教育の制度による「社会的啓蒙」として個人の欲望の断念、制度的に正統化された「規範」の相互承認をはからせることにある。精神分析の用語でいうなら、この社会システムの制度化のメカニズムは投射による偶像形成、防衛のための抑圧をとおした代償満

足でもって「よき秩序」を実現し、制度へのアイデンティフィケーションのなかでのかかる操作的支配の「正統化」をはかる。ここに登場する教育の「正統性」と学習の「合理性」は、増大するシステム化のもとで情報、利害、動機づけをめぐる閉鎖的、機能的、技術的な操作問題に転化されている。この場面では教育の理論的反省のディメンションは批判的解放的教育学のごとく主体と他者の理想主義的連続性をもたず、アイデンティティ獲得の両義性にたつ即物的客観性にあり、また時代状況との関連では社会発展とテクノロジーに規定され依存するとともに、その意味では平等より選別こそが社会的な応答と責任になる (Luhmann/Schorr, 48, 21, 301)。

このように徹底して構造論的なルーマンらには、教育や学習にとって歴史や主体の反省がもつ意味は眼中になく、「教育の現実と可能性への批判的反省からの出発」も「成熟した人間のイデーも社会理論ではない。」むしろ「社会の脱人間化」(Dehumanisierung der Gesellschaft)はその構造論の出発点での必然性である (ibid., 360f)。

ここ数年来教育学への発言を増しているルーマンの見地には、批判的教育学への反対者としてのブレッツィンカやレスナーが直接言及せずにはいた一層原理的な問題があり、社会的行為としての教育は社会構造そのものを理論的母胎としてその生産的な効率化をはかるテクノロジー支配の場面に位置づけられている (ibid., 6, 361f)。したがって、そこにある理論と実践に対するいわば現象学的工学的な「誠実さ」と一貫性も行為を操作し即物化する限りで入手されるにすぎず、社会的行為が非社会的に転化されるというより、むしろ最初から否定されている。かかる極度に抽象的かつ即物的な社会像にハーバマスは「全体主義化された機能主義の難点」を指摘し、その「社会学的啓蒙」にむしろ反啓蒙と公共性の脱政治化や同調主義コンフォームイズムという新しい正統化様式をみる (Habermas, 1968c, 260, 265)。

## V. 批判的教育学の展開—理論—実践の構成—

### 1. 実践課題としての解放

以上のように批判的社会理論とシステム論的社会理論との対比のもとに教育学理論をおくことで、教育問題の基礎的的原理的次元が浮かび上り、批判的教育学におけるコミュニケーション、啓蒙、解放、成熟、イデオロギー批判のごとき基礎概念の解明や評価の手がかりもえられる。科学理論はその実践の場や条件となる社会、その将来像への関心ないしは歴史の展望や評価と無関係ではありえない。たとえば、ポパーやブレッツィンカではその個人主義的業績主義的社会像が肯定的に評価され、テクノロジーをコンセンサスの形成ないしコントロールの手段として選び、逆に批判理論を「ひらかれた社会」に敵対し、科学の没価値要求を汚染するものとみなす (Ulich, 1972a)。かかる差は理論—実践連関にみる解放概念の差の端的な表現であるだけでなく (Habermas, 1963, 37), 解放の概念・思想史に照らしても歴史過程や社会関係の全体に流れており (Grass/Koselleck, 169ff; Lempert, 1974a, 27ff; Kerstiens, 10~58), また、アーペルのいうごとく、もはや政治・経済領域のみならず科学一般、ことに教育制度や教育学の問題として登場している (Apel, 141ff)。したがって、解放

的認識関心は、社会理論的な透視と発掘をとおして技術支配と政治的倫理的な決断主義とを警戒しながら、研究行為における主体と批判のコミュニケーションの相互性の成立基盤を人間学的に基礎づけ、かつその合理性論議へもちこむ。そこには「最低限度の倫理的評価基準」の設定があるが、もし、これを承認せず逆に「実践の主観的汚染とみなす」限り、技術的道具的理性によって、先のルーマンの社会システム論のごとき社会的行為の物象化ないしは物象化された理論化を進め、教育をふくめた社会操作一般の要求に加担する。つまり、教育学を教育の政策ないし行政に還元するテククラシーのプログラムと、教育指導を技術にひきわたすテクノロジーの決定論として、一切を情報に集約しかねない。その点で解放としての科学は、これらに対する反措定であり、理論の根底のディスクール<sup>ディスクール</sup>の発掘ないし復権の要求となる (Benner, 1970, 508)。

もちろん、今日状況に対して実践的政治的傾斜を強める解放的教育科学が教育の技術化の最大の障害物となり、むしろ自らの不毛性を露呈するとルーマンはみるが、反対にハーバマスは、啓蒙や科学批判の否定的契機を看却するときの「解放の空転」に警告を発しながら、メディアの管理・支配・操作をとおしたコミュニケーションの阻害に抗しうる「解放の潜在力」(emanzipatorisches Potential) が「新しい政治文化」としてアルタナティブな教育運動に生じつつある状況を評価する (Habermas, 1982 II, 573)。

解放科学として自己定位する批判的教育科学の根拠は、哲学的存在論的真理論にはなく、また、社会システム論のごとく多層化された行為の客観的<sup>ザツハリヒ</sup>、社会的<sup>ゾチアール</sup>、時間的な局面と事態を分離しつつ構造化し、「事実と決断の二元論」にたつて社会的行為の自然法則化ないしは「実証主義的に切半された合理主義」を導入することでもえられない (Habermas, 1961b, 170; 1963, 316ff)。むしろ、主体の経験や行為においてその目標の妥当性と合理性の統合的な規範性の理論的言明としてのディスクールで入手される。換言すれば、それは一般行為の規範性の追構成 (Nachkonstruktion) による理論-実践統合の新たなディメンジョンにあり、支配と操作からの自由に見出される (Habermas, 1976a, 234; Klafki, 1982b, 51)。たとえば、教育と学習の目標設定の正当化もディスクールに審廷を求めてその規範的性格が根拠づけられ、そこでは実証的方法がみとおせぬ支配要求の潜入や不平等の正統化のみでなく言語の次元にすら歪められた人為的疑似規範性が侵入するのを警戒している。解放課題は、マルクスやフロイトが試みた政治的制度化やサイコセラピーでの「啓蒙の有機化」のごとく、公共性と自己同一性<sup>アイデンティティ</sup>にむけられた「成熟」条件の獲得にある。したがって、クラフキのごとく自己の教育学の批判的場面を「社会批判的イデオロギー批判的」(gesellschaftskritisch-ideologiekritisch, Klafki, 1984, 157) として、批判と解放を結びつけ「構成的」(konstruktiv) 方向へ導くのは、規範性を根拠とするディスクールの統一的場面から発していること、さらにいえば、教育学言表の社会的イデオロギー的条件に対し認識関心が批判性を内包しながら、実践的建設性の低さをディスクールをとおして克服しようとする批判的構成的側面が明らかになる。それゆえ、理論の批判性は、実践の救済手段であっても回避や放棄ではなく、逆に「認識と関心の統一としての自己反省」からして自己批判的契機をもつ。批判は、ウーリヒが整理するように、現実条件の「説明」とそれをお

おう「ペールのはぎとり」および「改善」の3つを課題とする啓蒙に係わり、そこにおける実践と  
の間の弁証法および現実的啓蒙の否定的媒介が重視される (Ulich, 1972b, 65)。もちろん、ここ  
には1971年にクラフキが示した解釈学、経験論、イデオロギー批判の三者をふまえた「批判的-構成  
的理論としての教育科学」の構想、しかもこれを弁証法(Dialektik)としての批判的教育理論とした  
見地との重なりがみられる(Klafki, 1976, 46)。

批判的解放理論の教育場面での展開は、基本的には社会的人格的領域に集中し、いわば「矛盾と  
葛藤の解放の教育学」となる。それは先に類型化したとき(III. 3)重点や方向の差をもちつつも、  
深層解釈学的なイデオロギー批判、社会化過程や日常的な生活世界の分析、職業教育における陶冶  
研究となったり、政治変革に傾斜する場合もあろう。さらに具体的には、たとえば幼児、青少年、  
女子の教育における権威や自我像の問題性、親子、性、宗教の場面、教科書、学校儀式、青少年  
活動といったメディアや制度の抑圧的操作的な構造と機能の問題点を表面化させ、それらからの解  
放とその実践を提示する場合もある(Kerstiens, 1975; Witschel, 72ff)。また、規模の大きい展開の  
場合では、ヘッセン邦のカリキュラム・プランやマールブルク小学校プロジェクト(後述 VI.6)の  
クラフキ、アルタナティブな傾向をみせるビーレフェルトのヘンティヒのごとき学習目標研究も  
あろう。「行為することで認識すること」(Erkennen durch Handeln)を「行為研究」として実践す  
るヘンティヒがその計画につきのべるごとく、教育学の現実的転回は、一面で経験的、他面で社会  
批判的、政治的転回だからであり、「経験のもとで可能なものが認識され」、そこに「現実とユート  
ピアの関係」を求めらるからである(Hentig, 166, 161)。

要するにこれらの解放的教育論では、モレンハウアーの言を借れば、「合理性とそれと結びつい  
た社会的行為を制限する条件からの主体の自由化に他ならぬ解放」(Mollenhauer, 1968, 11)が、対  
象認識から対象変更へと進む実践理論としてすえられ、事実の構造やその意味で機能的連関の抽出  
ではなく、むしろ逆に事実の意味構成行為、合理性の確立として研究行為が遂行される。そして精  
神科学的教育学の「うしろむきの規範性」や機能主義の実践の技術化 ないしは 現状肯定論からの  
脱出ないし拒否をはかっている(Mollenhauer, *ibid.*, 15, 22)。

## 2. 理論と実践の批判的再構成—争点の変容—

先にも若干ふれたが(IV.1)、批判的教育学に対する論難には、それが非合理主義的、党派的だと  
する中傷に類した攻撃もふくめて、そのイデオロギー批判の基調を「再イデオロギー化」、「自己イ  
デオロギー化」とするもの(Derbolav, 1970, 303ff)、さらにはむしろ対抗イデオロギー的に学生運動  
と結びつけ、教育状況に導入される政治規範や文化革命とその強権的コントロールを想定して「新  
左翼の教育学」だとするものもあった(Brezinka, 1972)。また、この教育学の基礎概念である解放  
や啓蒙の目標に非現実的な規範性を指摘しようとしたのは、とくに没価値性と記述をもって法則的  
定立的理論とする実証主義と反証要求の立場からのものだったが、そこには攻撃と自己防衛が併存  
している。だが、問題は非難をする側が70年代に入る前後ドイツ大学の改変ゲザムトツューレや総合制中学校、さら  
にはアルタナティブな教育運動などの展開をみる見方や、それと社会における教育学との係りの

問い方にある。ことに理論的には、たとえばモレンハウアーがハーバマスの理論展開に歩調を合わせる形ですすめた次のごとき主題への対処にある。つまり、ディスクール論の導入、発達の認知論の受容、エスノメトロジーにたつ生活世界の分析ないし日常の層位の発掘、科学史の知見の利用、方法一元論とそのいわば「方法の強迫」、機能主義の有効性の限界や社会システム論の問題性、復古的にでなくむしろユートピア的に目標や規範を追求する教育行為や、政治過程と異なる教育過程の主張、これらへの対処にある (König, 1975 I, 67ff, 114ff, 182ff; Feyerabend, 107ff)。

また、教育の意味論的分析という狭さのなかの厳密さに終始したブレッツィンカは、必然的に教育行為の場面から子どもの学習要因を追放して客体化し、ヘンティヒが「学習」目標を浮上させた理論実践を「粗漏そのもの」としたが (Brezinka, 1974, 132)、今やこの非難はむしろ彼自身に投げ返されている。理論-実践連関で批判性と構成性を統合せんとする試みは、クラフキやヘンティヒにより60年代末に開始されていたし、70年代の後半にはケーニヒにみるごとくエアランゲン派の構成的科学論が規範問題を吟味し、批判理論と批判的合理主義との間の教育学論議の過熱を冷やす方向に作用しているからである。そして現今の状況は次の3つの場面での転回をみせている。

1) 経験論的研究のメタ理論の内部からして、(1) 没価値性のテーゼへの固執が緩和され(レスナー)、(2) 反証要求も科学史の側から逆に限界をつきつけられ (T. Kuhn)、さらに、(3) 教育実践状況に対する実験的な技術知の限界が浮かび上っている (ケーニヒ)。2) 批判理論内部の転回としては、先に略記したごとく、(1) 規範性の保障を超越論的にではなく、人類史における解放関心の確証や社会体制のなかでの個別的な具体的形成にさぐり、(2) それをたとえば道徳意識の認知論的発達や社会進化に求めている (ハーバマス、レムペルト)。3) 研究方法論の転回としては、実証主義の場面とその方法が解釈学的に深化され、象徴的相互作用論、現象学、エスノメトロジーや行為研究などにより日常場面への傾斜が強まっている (モレンハウアー、T. Leithäuser, D. Lenzen, J. Zinnecker) (König, 1982, 7~13; 1984, 125~150)。

### 3. 教育目標のイデオロギー分析の視点

教育場面では方法なき目標が実践に盲目であり、目標なき方法に科学理論の正当性を求めるのも空虚である。後者は技術にとりこまれるか、現状体制を制度化された規範を導入した「科学」のイデオロギー性はらむ。その点で教育の規範性や実践的構成問題をさぐるためにも、クラフキが教育目標を捨象した「教育の科学化、技術化」を論難しつつ、目標の分析と吟味のための次のごとき指標を提示したのは重要である。すなわち、教育規範の目標定式化における、(1) 歴史的起源や条件、(2) イデオロギー批判、(3) 体系化や構造化のための論理、(4) 記述に前提されている歴史状況と現状の受容および評価の方向、(5) 実現の可能性とその変容、(6) 二次的影響 (Klafki, 1970f II, 47~51; König, 1975 I, 189f; Reich, 117, 130)。

ここにはクラフキの批判的構成的教育科学の前段階があり、解釈学の系譜と批判理論で展開されたものが(1), (2), (4)に、批判的合理主義の影響がとくに(3)と(5)に、経験論的立場が(1), (5), (6)に見出せる。従来の哲学的、人間学的、精神科学的な教育学は、少なくとも(2), (4), (6)には暗く、経験論的立

場も教育の歴史社会的「事実」を提示しながらも教育の意味理解に伴う解釈の循環、予備理解、主体の問題にはふれず、イデオロギー内容を問い批判する手前で禁欲した。また、批判的合理主義の立場は、解釈学の主観的思弁の潜入をチェックしたが、自らの方法一元論的な論理に執着し、その単純化された狭さから出ようとしなかった。

教育や学習における規範や価値の把握には、その認識関心に規定される方法によってイデオロギーが潜入しうる。この点を批判的教育学の主たる課題のひとつとして教育学に新たな局面をひらくべく、アドルノの文化批判や弁証法、ハーバマスの批判的社会理論などをふまえて展開したのが、クラフキが教育様式や教育メディアで、モレンハウアーが教育的コミュニケーションや社会的再生産でしたイデオロギー批判である。そこでの「イデオロギー」は、18世紀における現実変更への非現実的構想、19世紀の思弁的観念的社会把握、さらには今世紀前半のM.シェーラーによる社会の上・下層の知識形態論やK.マンハイムにある存在被拘束的な部分-全体イデオロギー概念などにみられる類型化ないしアドルノがマンハイムについていう非弁証法的かつ悲観論に汚染されたものでもない。教育イデオロギーは、むしろ、意識的無意識的をとわず日常生活レベルの態度や認知のなかの選択・評価の基準として入りこむ(Klafki, 1976, 50ff; Adorno, 1955, 32ff)。

#### 4. 学校日常でのイデオロギー—授業と儀式—

たとえば、K.Reich は成績の不良な生徒への補習授業をめぐる教師が生徒に服従を求めるときにあらわれる次の3つのイデオロギーの型をあげている。ひとつは、教師が自己の立場の優越をその知識に負い、その限りで知識は権力だし、生徒の側の知識の劣等性が条件となるが、補習知識が個々の生徒にも効果をもたらしうるとみる意識の方向づけを自覚的作為的に形成していくもの。次は、生徒の側での補習への期待とその学習の客観的な結果ないし利益との間に生ずると予想されるギャップをあらかじめうづめるべく、生徒に服従を半ば自覚させ半ば強制して、内面化ないし自己偽瞞的な意識形成をはかるもの。最後は、補習にもちこまれる教師と生徒の支配-服従関係の操作性や意図を教師自身が無意識裡に合理化しているもの、である。したがって、学力の向上という目的は、それ自体抽象して正当化されたり推進されず、そこに付随するあやまれる意識形成に支えられている(Reich, 142~149)。

また、クラフキが参照している例でも、たとえば歴史教科書の場合、そのイデオロギーは記述内容の客観性のみにかかわらず、むしろ「学校用歴史」がもちこむ人格の社会性やその発達論を歪め、社会的意識形成に背離する個人的な人格化、英雄化、神秘化、さらには被支配への同調や諦観を安易な概念形成や言語操作でもちこむところにある(Kühnl, 184~211)。

イリイチは、学校の制度機能を進歩という社会的神話の貯蔵所、社会制度の矛盾やそこでの葛藤の中和、再生産、隠蔽、正統化のための儀式的場所とみて、現代における教育神話ないし学校信仰を表に出した(Illich, 78)。ことに学校での儀式・儀礼一般は、他の諸制度におけるのと同様、生活の日常域を脱けさせ、その組織や体制の維持や更新をはかる非日常的行為として営まれ、教育価値を具体化するためのモメントとして学校行事や体育などの平常授業での集団的かつ非言語的な領域

に強力にもちこまれている。この学校儀礼の機能は、B. Bernsteinのごとく社会的にみれば、社会形式としての学校の成員の結合にあり、一体化と分化の両面からその秩序の内面化と強化とをはかるところにある。そこでは、性の男女、年齢の同一と上下の自然的基準が厳格にもちこまれるだけでなく、たとえばユニフォーム（制服、制帽）や容儀（頭髪）等の補助手段が重視されるし、旗、記章のシンボルや歌などまで加え、内部には合致が、外部にはその差異が顕示される。かかる儀式と儀礼化された行為は、学校集団のみならず社会の現状と将来の秩序の維持強化を象徴化し聖化しながら、達成すべき特定イデオロギーを媒介する重要な方法として有効に働く（Bernstein, 86ff）。ここでみられる集団への個人の融合と同一視<sup>アイデンティフィケーション</sup>、規範の絶対化、世俗的なものの神聖化などを、思考よりも情緒や身体行動、言語より象徴、個人よりも集団をとおして推進し、社会体制の正統性の観念を強化させる問題性は、いわばもっともプリミティブなイデオロギー教育の次元として注意されねばならない。

「教職のタブー」を語るアドルノは、制度化された学校での教育関係を、児童生徒が「祭司としての教師」による儀式の執行で「規範を内面化していく過程」として位置づける。学校の全体はその制度的構造がもつ管理メカニズムや権力関係よりも、実はそのネガティブな権威関係としてのタブーに根底で支えられている。この不可視の深層には、カフカの一連の作品の主人公Kの世界のごとく、匿名化された威力が禁止的抑圧的に働き、裏面でルサンチマン感情が醸成される危険をはらむ。それゆえ、学校の教育関係には聖職（僧・神官）としての教職の前史が解消されることなく、あるいは家族集団の権威的構造が継承されているアムビバレントな緊張関係があり、教師の「ネガティブなイメージ」が内面化される。しかもこれらをもつとも典型的には儀式・儀礼をとおして全体として「聖別」されるころでは、たとえば、良いとされ尊敬される教師の像は、客観的知的な教師にはなく、生徒や学生は開放的な話しあいやゼミナールの形式よりも独断的にわり切られた講義方式や敵対-友好的な政論ないし道徳的説教を望み歓迎する傾向をもつ。なお、これらが総じて教員養成にもみられるのは、その歴史と現状の示すところであろう（Adorno, 1965, 77~80）。

このように教育が教育関係の葛藤をかかえながら、その再生産をはかり正統性を保持せねばならぬ必然性やイデオロギー性、加えてそこでの「合理化」過程も、「教育（学）に内在する虚言」（アドルノ）として批判の対象や啓蒙の課題となろう。制度内の儀式・儀礼がイデオロギーと混合されるという非合理的な合理性と、集団成員の心理に入りこむ合理化という非合理性とは、相乗されて「不自由と不平等の正統化」に向けて進むからである。「儀式は、（集団構成員の）不確実性と統合への要求および不確実性の前での不安に立脚し、それが『自由からの逃走』（フロム）の表現とな」（Hoffmann, 1978, 50）り、孤立の前での不安の強迫観念が作用する。教師と生徒や、集団構成員相互間の対立やコンプレックスは、禁欲的で強化された訓練という試練をふまえて集団への同一化を促し、あるいは緩和され解消される。また、「制度としての学校」にあっては、社会、政治、経済のみならずイデオロギー的文化的心理的な関係が保守的に再生産され、自我を衝動の前で抑止させもすれば他に対する攻撃性を備蓄させもする（Bernfeld, 27; Fürstenau, 72ff）。さらにまた、

「画一的強制構造」を「学校の中心機能」とする立場 (Höchstetter) からすれば、生徒の生活指導のみでなく学習過程全般に儀礼化のもつ集団秩序の維持強化や達成成績の正当化と権威づけをはたすのはいうまでもない。このように学校共同体へのヒエラルキー的な融合のなかで情緒的かつ非合理的なさまざまな反動形成がおこなわれ、その儀式・儀礼には「社会関係の物象化と行動の仮象的解決」(ホフマン) が固定される問題点がつきまとう。要するに、かかる学校儀式は学校の日常への非日常の導入およびその慣例行事化をとおした、コミュニケーションの非言語的シンボルないしイメージが特異な位置を占めて導かれる集団同一性やコンフォーミズムのもっとも有効な方法である。(Hoffmann, 1978, 50, 46; Habermas, 1982 II, 287; Leithäuser, 67; Dornig/Kupffer, 44ff; Höchstetter, 136~141; Horn, 84ff)。

しかし同時に、これらがはらむ「合理化」や人為的操作過程あるいは疑似規範性の正当性が問われるとき、イデオロギー批判が浮上する。ハーバマスの視点をすれば、それには事態とその意味連関の混同が解きほぐされ、その実践や理論の打ち出す妥当性要求の「真理」に自己欺瞞、権力、利害の要求を秘めている「非誠実さ」が意識化されねばならない。したがって、虚偽の「ベールのはぎとり」であるイデオロギー批判は、「蒙昧のなかの不明瞭な依存性からの解放としての啓蒙」の契機を内包する。逆にいえば、啓蒙は批判的啓蒙として実践の批判であり、実践の克服と反省の継続として実践者それ自身の変革に連らなる (Habermas, *ibid.*, 286ff; Ulich, 1972b, 65f)。世界と自己との現実条件の解明と改善や、自己変革と啓蒙の過程では自他のイデオロギー的仮面剥奪という否定的契機が重要であり、特定の「指導像」から解放されて支配的イデオロギーを意識化し、その合理性を検討に付しうること、これが「成熟」に他ならない (Adorno, 1970, 114)。

##### 5. 教育的啓蒙の弁証法—その論理と事実—

従来余り注意されなかった学校教育の儀式・儀礼のイデオロギー性をことに精神分析的な視角でとらえるなかで、批判的教育科学の基礎カテゴリーである啓蒙の問題も浮上するが、この儀式的なものや啓蒙とを客観と主観、集団と個人、心情と悟性、他律と自律、規律と開放などの対比や、一方の他方への優位で評価を急ぐと、両者とも誤認し、批判的教育科学の位置づけもあやまるであろう。むしろ、そこには弁証法的な構造と展開とがあり、ヘーゲル、ホルクハイマー、アドルノ、ハーバマスの啓蒙の概念やブランケルツの教育科学論にそのことは看取できる。すなわち、概念の契機を主張する啓蒙は、「その本質的なものを意図や思想においており」、「それ自身が満足していない憧憬の汚点 (信仰) を自分にもっている」 (Hegel, 405f)。そして啓蒙が迷信や偏見を追放して入手する「真理」は、有限態としての人間的なそれ、つまり知識とその有用性 (Nützlichkeit) である。それは教養の世界にあるものとして現実的世界で自己外化と疎外の否定態とつねにむき合っている (Hegel, 396f, 390f, 402~408)。

これと同じことをホルクハイマーとアドルノは現代社会の文化批判へむけて『啓蒙の弁証法』で仕上げた。「啓蒙の計画が世界の脱魔術化 (Entzauberung) であり、神話の解消や知識による想像力の追い落しを求めるなら、「啓蒙された世界では神話が世俗化に入りこむ」 (Horkheimer/Adorno,



1947, 7, 28)。そして啓蒙も教養も、自然への支配者のごとく絶対化されながら、それ自身に神話性をもちかかえるのである。このことは、たとえば現代の数量化された「実証主義的啓蒙」や文化産業ないし意識産業での「啓蒙」の役割として「大衆の全体的欺瞞」で端的に示されている (ibid., 11)。ここにある問題性はまた、アドルノが知識や教養へのあくなき追求とその全体性への確信にある迷妄ないし否定性を示す専門主義的な「半可通の教養」<sup>ヘルペルドゥンク</sup>ともなり、あるいはハーバマスがいう教養という形成過程における反省的批判能力を喪失した技術家的教養の限界ともなる。

しかも、啓蒙のこの弁証法的否定性は、歴史場面にもみられた特徴であり、さらには批判的教育科学がむしろ進歩主義的にイデオロギー化され通俗化された教育学に投じる警告でもあろう。ブランケルツの指摘のごとく、18世紀啓蒙期の教育思想やエコール・ポリテクニークでは知識の有用性への大きい要請や期待が産業進歩の可能性、労働過程の合理化と機械化、自然科学の技術化とその応用にむかって動き (Blankertz, 1969, 67f, 75)、その啓蒙にあつて技術的合理性が社会・歴史過程での実践支配の合理性にくみこまれて操作の道具に化した。そのため啓蒙の論理の弁証法的構造やハーバマスがこの時代にみた公共性の問題次元は看過ないし軽視されていた (Habermas, 1969)。

また、かかる教育的啓蒙の問題性の指摘は、H. Heydorn による18世紀教育史の弁証法的解明にもみられる。フランスでは啓蒙のユートピアと現実的技術的展開とが二極分解し、かつ前者の風化を招いたのに比し、ドイツの啓蒙主義教育学では生産力の増進を意識の無力化と平行させて機能化しようとした。このため「陶冶と(政治)権力の弁証法が働かぬままで」、いわば「生産の白痴」をうみだしたにすぎず、その限りでは政治を考察した「ペスタロッチが啓蒙主義的教育学に終止符をうち別の次元を認識させたのだが、彼が開いたドアからさした光は新しい国ではまぶしすぎるかのようにして閉ざされてしまった」 (Heydorn, 84f)。ここにも啓蒙のユートピア性とユートピアの現実化の対立を教育的に止揚しえなかった歴史的証明がある。

このように啓蒙の弁証法を理論的に提示し歴史的に抽出した批判的教育科学には、その理論-実践関係は反省ないし批判性をもつユートピア的な要請的イデーに指導される関心がある。実践における未熟状態からの解放と成熟への啓蒙の形成過程では、自己決定原理にたつ陶冶は、単なる適応過程でなくむしろユートピア性や規範性もふくめ現実との距離化が前提されて展開する解放過程である (Klafki, 1976, 46; Blankertz, 1979, 72~78)。その点では批判的教育科学を「再イデオロギー化」とする現実的技術論的観点にたつレスナーなど、批判的合理主義の側からの論難は、的を射ないだけでなく、上の歴史事実が示すごとくむしろ自ら反啓蒙に転じうるし、D. Bennerのごとく、J. Derbolavの実践理論 (Praxeologie) から出発して行為統合的体系化を志向する立場も総合的だが折衷的で、批判性と歴史性においてそのアクチュアリティは低いといわねばならない (Benner, 1978, 397)。

## 6. 行為研究と日常研究—その条件と限界—

これに対しレムペルトやことにクラフキの行為研究は、批判性の実践的構成のために、教育の欠損形式ないし再生産の消極的側面も眼中に入れながら、いわば「ディススクールとしての研究」を志向する。それは「最初からその認識関心と問題設定を教育実践におく」「実践の問題解決の試み」であ

り、「改革過程と研究過程」に位置づけられ、「自己-共同決定原理」<sup>ゼルフスト・ウント・ミットベステイムンク</sup>にたって推進される。その「研究形態」は、教師や両親との関係のなかでいわゆる「学校近接的」(schulnah)である (Klafki, 1976, 119; 1982a, 76)。「自己-共同決定」で「開放的構造化」を保持しようとするこの「社会批判的な方向をもつ」(gesellschaftskritisch orientiert) 行為研究は、技術論的に短絡して理解された科学や目標批判をカッコにくくって科学の成果と方法を技術論的に転用することに反対する」(Klafki, 1982a, 76)。したがって研究者-教師集団によるカリキュラムの開発では、すべての決定過程に教師は参加して教育内容を自主的かつ過程的にとらえ、個々の児童の条件、わけても労働者子弟の学習では「解放」の目標を中心にすえる。研究を学習過程としてとらえるこの集団が自らに課すのは、客観的社会的環境への批判的-生産的な対応能力やその学習過程への自己制御および自己反省能力であり、また理論の実践的修正、実践の理論的解釈といった相互に弁証法的な関係の認識と同時に、そのための開放的積極的な枠組みやそれに対する教育行政上の保障も必要とする (Scheffer, 124~7)。

カリキュラムの目標を重視した視点を設定する場合、たとえば自然・社会・技術の統一的理解をねらう事物教授 (Sachunterricht) では、理科、社会科、職業技術科の総合化をめざしながら児童の認知能力の発達と学習活動全般にわたる自己-共同決定の事実や学校環境 (Schulklima) 等への考慮が重要である。このため、たとえば単元「採掘」では、技術史と社会史に注目させつつ技術が社会全体の目標をもった生活条件を変える行為の成果であること、認識による自然法則の転換やわけても技術の発達が、利害関心の結果である生産関係に依存することに視点がすえられる (Koch-Priewe/Stöcker, 172~179)。

さらに、研究には学校教育への父母参加も重要な柱だが、それは労働組合の経営参加方式の法制化や学生参加をうたう大学大綱法と同様、いわば社会原理としての初等中等教育の活性化の条件である。情報権、傍聴権、同意権を規定するヘッセン邦両親法に即していえば、両親は学校の内部過程を知り、校則の制定には父母会代表の同意を要するごとく、学校、教師、行政、カリキュラム等の方針につき関心、利害の多様化や対立に直面してその態度、期待、評価を表明しうる。学校活動へのかかる参加態勢の前提こそ学習活動を開放的改革たらしめる条件である (Stöcker, 537ff; *ibid.*, 674ff (Elternbroschüre))。

しかも、1971~7年までフォルクスワーゲン財団の助成で7校、24クラス、17名の研究者によって進められたこのマールブルク・プロジェクトは、<sup>ゲザムトシュール</sup>総合制中学校の新制度の推進とほぼ平行して動いたのだが、クラフキはこれらのなかでヘッセン、ノルトライン=ヴェストファーレン両邦のカリキュラム決定への関与とその後の断絶、教育工学センターとの理論的対立、父母会の干渉や労組 (DGB, GEW) の協力、さらには西独最大の通俗紙 Bild 紙のスクャンダラスな妨害報道といった場面にも直面した (Klafki, 1982a, 97ff)。それだけにこれらをつくめクラフキの活動は、60年代末から70年代にかけての教育の理論、研究、政策、運動に全体として係わった典型といえるものだった。

クラフキには、その批判的-構成的教育科学および教育のディスクール論からすれば、父母と教

師がその教育実践を自主的かつ共同的に決定する能力を展開するようにし、それをイデオロギー的社会的に阻害する条件を批判的に認識して方向性を与えること、これが最終的な具体的目標だった。しかもそこには行為研究のみでなく教育の日常研究をも正位置につかせる契機がはらまれていた (Klafki, 1982b, 51f, 24~29; 1984, 140f)。その場合、批判的-構成的発想の方法論上の原理となった解釈学的、経験論的、イデオロギー批判的な3つの端緒のうち最前者が重視されるのは、同様に日常研究を主張するモレンハウアーやティールシュらとも重なっているが、モレンハウアーもいうごとく、日常研究は近年教育科学におけるイデオロギー忌避の傾向のなかでのイデオロギー批判の退潮ではなくて、むしろその批判の層を深め具体化している動向というべきである (Mollenhauer, 1980, 98f)。このことは J. Zinnecker が「イデオロギー批判と制度的文化の批判としての文化的日常実践の分析」(Zinnecker, 70~74)だと、明らかにクラフキを意識しその線上で規定するところにもみてとれるし、ヘンティヒが自己の行為研究を「実践家の日常経験の反省」とするところにもクラフキとの近似性を指摘しうる (Hentig, 52ff)。

ただ、モレンハウアーの場合、青少年の自我像、イデオロギー、時間意識などでその文化を反省的社会学の理論や伝記的方法を多用しつつそのいわば「同時性」を構造主義的に追究し、その現実への<sup>フグノゼ</sup>予診をディスクールとするが (Mollenhauer, *ibid.*, 100)、クラフキにはこの生活世界論のミクロ構造の分析が社会的歴史的条件というマクロな分析視点を欠落させると構成的変革的契機が弱められる点で問題にならざるをえない。また、ティールシュの場合のごとく、解釈学的方法を単独に過大評価すれば、方法論的開放性ゆえの折衷的なあいまいさや、個別的な生活史の重視の反面として抽象性と非合理性に陥り、さらには社会的な教育問題の矛盾・葛藤状況を十分とりこみえぬうらみもあろう。ここには、ウーリヒのみるごとく、実践とその認識要求をめぐる問題として、精神科学的教育学や現象学的教育人間学にみられたような文化の伝統への還元や「人間学的定<sup>コンス</sup>数」の設定によるロマンティックなイデオロギー形態をとり、批判能力を低下させる傾向もあろう (Ulich, 1972b, 16ff)。そのみならず批判的合理主義もふくめて方法論のみの独り歩きは、モレンハウアーもいうように、実践的には保守的特性をはらむ (Mollenhauer, 1977, 7)。

それゆえ、むしろ教育的日常の把握は、批判理論とその今日的展開に注視し、その教育での実践的志向をした批判的教育科学が、クラフキの場合のごとく行為研究を推進させたところに位置している。その点で、日常研究は読解の銜いという誘惑の前に止まり自らの解釈のわなにかかって批判的契機を欠落させ実践への構成契機を失ってはならない。理論と事実の二者択一は批判的教育科学と教育的日常の差に対応しない。むしろ、後者が前者の批判性と構成性とを継承するところに研究の生産性はある (宮崎, 1984)。

謝辞：本稿の作成にあたり、筆者が滞独中 (1982年6月~83年11月)、とくにマールブルクとボンでうけた友好、わけてもクラフキ教授に感謝し、またドイツ学術交流会 (DAAD)、ドイツ学術振興会 (DFG)、鹿児島県育英財団の助成に感謝する。

## 文 献

本稿での引用・参照文献は本文中に略記する。その場合、著者、出版年（初版刊行年次で示し、同一年に複数の文献がある場合は a, b などをつけて区別する）、巻数（ローマ数字）、ページの順で記す。

- Adorno, T.: *Prismen —Kulturkritik und Gesellschaft—*, 1955.
- Adorno, T.: *Soziologie und empirische Forschung*, 1957, in: ders., u.a., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, 1972 (1969) S.81~102.
- Adorno, T.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, 1961.
- Adorno, T.: *Tabu über den Lehrerberuf*, 1965, in: ders., *Erziehung zur Mündigkeit*, 1970, S.73~91.
- Adorno, T.: *Negative Dialektik*, 1982 (1966)
- Adorno, T.: *Einleitung*, 1967, in: Adorno, T. u.a., 1969, S.7~79.
- Adorno, T.: *Erziehung zur Mündigkeit*, 1970
- Adorno, T.: *Theorie der Halbbildung*, 1959, in: ders., *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*, 1975, S.66~94.
- Apel, K.-O.: *Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“*, in: ders., *Transformation der Philosophie*, Band II, 1973, S.128~154.
- Bärenz, H.: *Diskussionsbegriff und kritische Erziehungswissenschaft*, in: *Pädagogische Rundschau*, 21, 1978 S.91~103.
- Bath, H.: *Emanzipation als Erziehungsziel —Überlegungen zum Gebrauch und zur Herkunft eines Begriffes—*, 1974.
- Benner, D.: *Erziehung und Emanzipation*, in: *Pädagogische Rundschau*, 24, 1970, S.503~518.
- Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft —Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien—*, 1978.
- Bernfeld, S.: *Sisyphos —Über den Grenzen der Erziehung—*, 1975 (1925).
- Bernstein, B.: *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*, orig. title: *Class, Code and Control 3*, transl. by R. Wiggershaus, 1977.
- Blankertz, H.: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*, 1969.
- Blankertz, H.: *Kritische Erziehungswissenschaft*, in: K. Schaller (hg.), 1979, S.28~45.
- Blankertz, H.: *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis*, (1979), in: E. König, /P. Zedler: 1982, S.65~79.
- Blaß, J.: *Modelle der pädagogischen Theoriebildung*, Bd. 2, 1978.
- Bollnow, O.F.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/1969, SS. 64, 77.
- Braun, W.: *Emanzipation als pädagogische Probleme*, 1977.
- Braunmühl, E.v.: *Antipädagogik, —Studien zur Abschaffung der Erziehung—*, 1975.
- Braunmühl, E.v.: *Zeit für Kinder*, 1983 (1978).
- Brezinka, W.: *Die Pädagogik der Neuen Linken —Analyse und Kritik—*, 1972.
- Brezinka, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, 1975 (1974).
- Brezinka, W.: *Metatheorie der Erziehung*, 1978.
- Büttemeyer, W./Möller, B. (hg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft*, 1979.
- Claußen, B.: *Zur Aktualität und Problematik einer Kritischen Erziehungswissenschaft*, in: B. Claußen / H. Scarbath (hg.), 1979, S.13~34.
- Claußen, B.: *Zur Praxisrelevanz der Theoriebildung einer Kritischen Pädagogik*, in: B. Claußen/H. Scarbath, 1979, S. 147~159.

- Claußen, B./Scarbach, H. (hg.): *Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft —Einführende Texte—*, 1979.
- Cube, F.v.: *Erziehungswissenschaft —Möglichkeiten/Grenzen/Politischer Mißbrauch—, Einsystematische Einführung—*, 1977.
- Derbolav, J.: *Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik und ihre wissenschaftspolitischen Konsequenzen*, in: ders, *Frage und Anspruch*, 1970, S.291~341.
- Derbolav, J.: *Die dialektische Position im Positivismusstreit*, in: W. Büttemeyer /B. Möller, 1979, S.94~121.
- Dörig, K./Kupffer, H.: *Die eindimensionale Schule*, 1972.
- Fend, H.: *Die Pädagogik der Neokonservatismus*, 1984.
- Feuerstein, T.: *Methodologische Schwierigkeiten einer kritischen Erziehungswissenschaft und Perspektiven zu ihrer Überwindung*, (1975), in: B. Claußen/H. Scarbach (hg.), 1979, S.105~115.
- Feyerabend, P.: *Die Wissenschaft in einer freien Gesellschaft*, in: W. Zimmelli (hg.), *Wissenschaftskrise und Wissenschaftskritik*, 1974, S.107~119.
- Föllig, W.: *Wissenschaftswissenschaft und die erziehungswissenschaftliche Forschung*, 1979.
- Froese, L., u.a.: *Zur Diskussion: Der politische Pestalozzi*, 1972.
- Fürstenau, P.: *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*, in: *Das Argument*, 6 Jhg., 1968/2 (1964), S.72~74.
- Gamm, H.: *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*, 1974.
- Gamm, H.: *Allgemeine Pädagogik*, 1979.
- Gaßen, H.: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Weg zur kritischen Theorie—Studien zur Pädagogik Erich Wenigers—*, 1978.
- Giesecke, H.: *Einführung in die Pädagogik*, 1975 (1969).
- Giesecke, H.: *Bildungsreform und Emanzipation*, 1973.
- Glitz, P./Malanowski, W.: *Student heute*, 1983.
- Grass, K.U./Koselleck, H.: „Emanzipation“ in: O. Brunner u.a. (hg.), *Gesellschaftliche Grundbegriffe— historische Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland—*, 1975, Bd. 2, S.169ff.
- Groothoof, H. K. (hg.): *Pädagogisches Lexikon*, 1961.
- Habermas, J.: *Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischer Anthropologie*, 1961a, in: *Neue Sammlung*, 1961/4, S.251~278.
- Habermas, J.: *Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*, 1961b, in: T. Adorno u.a., 1972, S. 155~191.
- Habermas, J.: *Strukturwandel der Öffentlichkeit— Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft—*, 1979 (1962b).
- Habermas, J.: *Theorie und Praxis —Sozialphilosophische Studien—*, 1978 (identisch mit der vierten, durchgesehenen, erweiterten u. neueingeleiteten Aufl., 1971 (1963), (bsd. Einleitung zur Neuausgabe, S.9~47.)
- Habermas, J.: *Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus*, 1964, in: T. Adorno u.a., 1969, S. 235~266.
- Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse* (1965), in: ders., *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, 1968, S. 146~168.
- Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse*, 1968 a.
- Habermas, J.: *Zu Gadammers >Wahrheit und Methode<*, 1968 b, in: J. Habermas u.a. (hg.), *Hermeneutik und Ideologiekritik*, 1977, S.45~56.
- Habermas, J.: *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«*, 1978 (1968c).
- Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse*, 1979 (identisch mit einem neuen Nachwort, 1973, bsd. S.367~420) (1968d)

- Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, 1977(1970).
- Habermas, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?, in: J. Habermas/N. Luhmann (hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie—Was leistet die Systemforschung?—, (1971), S.101~141.
- Habermas, J.: Kultur und Kritik—verstreute Aufsätze—, 1977 (1973a).
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, 1977 (1973b).
- Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, 1977 (1976a).
- Habermas, J.: Was heißt Universalpragmatik?, in: K. O. Apel(hg.), Sprachpragmatik und Philosophie, 1976, S. 172~272, (1976b)
- Habermas, J.: Stichworten zu >Geistige Situation der Gegenwart<, 2 Bde., 1979.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., 1982.
- Hegel, G.: Phänomenologie des Geistes, 1807 (Lasson Ausgabe), 檜山欽四郎訳.
- Hentig, H.v.: Erkennen durch Handeln, 1982.
- Herrmann, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken, in: H. Thiersch u.a., 1978, S. 173~238.
- Heydorn, H.- J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, 1979.
- Höchstetter, W.K.: Die psychoanalytischen Grundlagen der Erziehung, 1980(1970).
- Hoffmann, D.: Ansatz und Tragweite einer „kritischen Erziehungswissenschaft“, (1971), in: B. Claußen/H. I. Scarbath(hg.), 1979, S. 37~51.
- Hoffmann, D.: Zur historischen Funktion kritischer Erziehungswissenschaft, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 25, 1973, S. 136~143.
- Hoffmann, D.: Kritische Erziehungswissenschaft, 1978.
- Horkheimer, M.: Traditionelle und kritische Theorie (1937), in: ders., Traditionelle und kritische Theorie—Vier Aufsätze—, 1970, S.12~64.
- Horkheimer, M./Adorno, T.: Dialektik der Aufklärung—Philosophische Fragmente—, 1969, (1947).
- Horn, K.: Dressur oder Erziehung—Schlagrituale und ihre gesellschaftlichen Funktion—, 1967.
- Illich, I.: Deschooled Society, 1970, 東洋, 小澤周三訳.
- Kerstiens, L.: Modelle emanzipatorischer Erziehung —Eine Zwischenbilanz—, 1974.
- Klafki, W., u.a.: Erziehungswissenschaft, 3 Bde., 1970f.
- Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, 1976.
- Klafki, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, FernUniversität, Kursheft 1, 1977.
- Klafki, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung —Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekt—, 1982a.
- Klafki, W.: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver“ Erziehungswissenschaft, 1982b, in: E. König/P. Zedler (hg.), 1982, S.15~52.
- Klafki, W.: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, in: R. Winkler(hg.), Deutsche Pädagogen der Gegenwart, 1984, S.137~162.
- Kleffmann, R.: Der aufgeklärte Mensch, 1980.
- Koch-Priewe, B./Stöcker, H.: Elemente einer Schulunterricht, in: W. Klafki u.a., 1982a, S. 167~199.
- König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1 (Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik), 1975.
- König, E./Zedler, P. (hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung, 1982.
- König, E./Zedler, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, 1983.
- Kühnl, R. (hg.): Geschichte und Ideologie—kritische Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher—, 1974.
- Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik, 1974.
- Leithäuser, T./Heinz, W.: Produktion, Arbeit, Sozialisation, 1980.

- Lempert, W.: Bildungsforschung und Emanzipation—Über einleitendes Interesse der Erziehungswissenschaft und seine Bedeutung für die empirische Analyse von Bildungsprozessen—, in: Neue Sammlung, 9, 4/1969, S. 347~363.
- Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation, 1975(1971).
- Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung, 1974a.
- Lempert, W./Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein, 1974b.
- Lempert, W./Franzcke, R.: Die Berufserziehung, 1975.
- Lempert, W.: Zur Analyse der Berufserziehung und der beruflichen Sozialisation, in: E. König/P. Zedler (hg.), 1982, S.53~64.
- Lenzen, D. (hg.): Pädagogik und Alltag, 1980.
- Lorenzer, A.: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, 1971.
- Löwisch, D.: Sinn und Grenzen einer transzendental-kritischen Pädagogik, 1970, in: B. Claußen/H. Scarbath (hg.), 1979 S.191~200.
- Löwisch, D.: Utopisches Denken und Parteilichkeit in einer kritischen Pädagogik als konstruktiver Theorie, 1974, in: B. Claußen/H. Scarbath (hg.), 1979, S.87~98.
- Löwisch, D.: Die transzendental-kritische Position im Positivismusstreit, 1979, in: W. Büttemeyer/B. Möller (hg.), 1978, S.157~186.
- Luhmann, N.: Sinn als Grundbegriff der Soziologie, 1971, in: J. Habermas/N. Luhmann (hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, 1979(1971). S. 25~100.
- Luhmann, N.: Rechtssoziologie, 1972.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1979.
- Marx, K.: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, 1843f.
- Marx, K.: Zur Kritik der Nationalökonomie, 1848.
- Miller, A.: Das Drama des begabten Kindes, 1980a.
- Miller, A.: Am Anfang war Erziehung, 1983 (1980b).
- 宮崎俊明「思想の理論化と理論の思想性—J. Habermas の思考過程と教育理論への示唆—」鹿兒島大学教育学部紀要 32, 1981a, p.215~273.
- 宮崎俊明「ペスタロッチ研究の変遷と新動向」教育学研究 (日本教育学会) 48-2, 1981b, 143~153.
- 宮崎俊明「教育研究の国際化と批判的視点」教育学研究 (日本教育学会) 51-3, 1984, 308~317.
- Mollenhauer, K.: Pädagogik und Rationalität, 1968(1964).
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation —Polemische Skizzen—, 1968.
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß—Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen—, 1972.
- Mollenhauer, K./Rittermeyer, C.: Methoden der Erziehungswissenschaft, 1977.
- Mollenhauer, K.: Einige erziehungswissenschaftlichen Probleme im Zusammenhang der Erforschung von alltäglicher Jugendlicher, in: D. Lenzen (hg.), 1980, S.97~111.
- Mollenhauer, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, in: E. König, /P. Zedler (hg.), 1982, S.252~265.
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge—Über Kultur and Erziehung—, 1983.
- Moser, H.: Geschichte und Aktionsforschung, in: B. Claußen/H. Scarbath (hg.), Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft, 1979, S.180~190.
- Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren, 1949.
- Rang, A.: Der politische Pestalozzi, 1967.

- Rang, A./Rang-Dudzick, B.: Elemente einer Historische Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik, in: Schule und Erziehung (VI), Das Argument, 1978/2, S.6~62.
- Rauch, E. u.a. (hg.): Wörterbuch Kritische Erziehungswissenschaft, 1973(1972).
- Reich, K.: Erziehung und Erkenntnis—Studien zur Methodologie der Erziehungswissenschaften—, 1978.
- Rombach, H. (hg.): Lexikon der Pädagogik, 1970.
- Rombach, H.: Wissenschaftstheorie, 2 Bde, 1974.
- Rössner, L.: Erziehungswissenschaft und Kritische Pädagogik, 1974.
- Rössner, L.: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft, 1979a.
- Rössner, L.: Die empirisch-analytische Position im Positivismus streit in: W. Buttermeyer/B. Möller (hg.), 1979b, S.186~208.
- Rössner, L.: Effektivitätsorientierte Erziehungswissenschaft, in: E.König/P. Zedler (hg.), 1982, S.104~124.
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962), in: ders., Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung (Gesammelte Abhandlungen 1957~1967, hg. v. H. Thiersch u. H. Tütken), 1967, 113~126.
- Roth, H.: Erziehungswissenschaft, Schulreform, Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 9 Beiheft, 1971. S.17~31.
- Rückriem, G.: Sieben Thesen über organisierte Willkür und Willkürliche Organisation —Zur Kritik der Gesamtschulbewegung—, in: Schule und Erziehung (VI), Das Argument, 1978/2, S. 62~86.
- Rupprecht, H., Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft, in: H. Thiersch u.a. 1978, S.109~171.
- Schaller, K.: Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft, 1974.
- Schaller, K.: Einführung in die Kommunikative Pädagogik, 1978.
- Schaller, K. (hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart—Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik—, 1979.
- Scheffer, U.: Prozesse und Ergebnisse produktorientierter schulischer Curriculumentwicklung am Beispiel des Sprachunterrichts, in: W. Klafki 1982a, S.119~166.
- Schmidhauer, W.: Emanzipation in der Gruppe, 1974.
- Speck, J.: Modelle pädagogischer Theoriebildung, Bd.2 (Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft), 1978.
- Speichert, H. (hg. in Auftrag der päd-extra Redaktion): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, 1975.
- Spiegel (Der), 15. Aug. 1983, S.126~143.
- Stein, G. (hg.): Kritische Pädagogik—Positionen und Kontroversen—, 1979.
- Stein, G.: Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft, 1980
- Stettner, M.: Die Rombach —Brezinka— Konteroverse, in: E. Büttermeyer/B. Möller, 1979, S. 209~238.
- Stöcker, H.: Zur Entwicklung der Elternarbeit im Marburger Grundschulprojekt, in: W. Klafki, 1982a, S.537~564.
- Thiersch, H.: Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft, in: Die Deutsche Schule, 1966, S. 3~18.
- Thiersch, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: ders. u.a., 1978, S. 11~108.
- Theunissen, M.: Gesellschaft und Geschichte, 1969.
- Uhle, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft, 1976.
- Ulich, D.: Wissenschaftsmodell und Gesellschaftsbild, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1972a/3, S. 397~418.
- Ulich, D.: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, in: ders. (hg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, 1974(1972b), S. 13~87.



- Vogt, K.: Kritische Erziehungswissenschaft—kritisch betrachtet—, in: B. Claußen/H. Scarbath(hg.), 1979, S.163~179.
- Weber-Kellermann, I.: Die Deutsche Familie—Versuch einer Sozialgeschichte—, 1982(1974).
- Winlker, M.: Stichworte zur Antipädagogik—Elemente einer historisch-systematischen Kritik—, 1982.
- Winkel, R. (hg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart, 1984.
- Wissenschaftszentrum Bonn: Mut zur Erziehung, 1978.
- Witschel, G.: Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie —Darstellung und Kritik—, 1973.
- Wulf, C. (hg.): Wörterbuch der Erziehung, 1974.
- Wulf, C.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, 1977.
- Zinnecker, J.: Parteiliche Untersuchung Pädagogische Alltagskultur, in: D. Lenzen (hg.), 1980, S.61~76.

## ZUSAMMENFASSUNG

Toshiaki MIYAZAKI: *Kritische Theorie und die Konstruktion der aufklärenden Praxis in der Erziehungswissenschaft*

Am Anfang dieses Aufsatzes haben wir drei Beispiele angeführt: die langfristigen Bestseller „Momo“ u.a. von M. Ende, „Antipädagogik“ von E. v. Braunmühl und den von H. v. Hentig geschriebenen lexikalischen Artikel „Pädagogik“. Damit beabsichtigen wir klar zu machen, wo man die Aufgabe der im Zusammenhang mit Theorie und Praxis stehenden Erziehung finden kann, und vor allem was über die wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Erziehung von heute und über die kritische Erziehungswissenschaft oder Pädagogik zu überlegen ist.

Wir haben versucht, den theoretischen Strukturwandel der Pädagogik seit über einem Jahrzehnt in der Bundesrepublik Deutschland, die wissenschaftstheoretische Diskussion während des Positivismusstreits, die praktischen Diskussionen über die Reform der Hochschulen und Integrierten Gesamtschulen, und auch den Überwindungsprozess der geisteswissenschaftlichen oder philosophischen Pädagogik zu analysieren und zu beurteilen. Dabei wiesen wir darauf hin, dass die kritische Erziehungswissenschaftler wie W. Klafki, W. Lempert, K. Mollenhauer, H. Blankertz und andere von der Frankfurter Kritischen Theorie, vor allem von der Gesellschaftstheorie und der paradigmatischen Entwicklung von J. Habermas stark beeinflusst waren und auch die von emanzipatorischem Erkenntnisinteresse geleitete Teilnahme an der Forschungspraxis für die erziehungswissenschaftliche Position der Zeit entscheidende Bedeutung gewann.

Weiter haben wir ausgeführt, dass die oben genannten kritischen Erziehungswissenschaftler sich im Theorie-Praxis-Zusammenhang ihrer methodologischen Standpunkte und in Grundbegriffen wie Ideologiekritik, Emanzipation und Mündigkeit einigten.

Ferner haben wir gezeigt, dass in seiner theoretischen Tätigkeit Habermas gab es Anregungen für die erziehungswissenschaftliche Ideologiekritik W. Klafkis, die emanzipatorische Berufsbildungsforschung W. Lemperts sowie für die Theorie des Erziehungsprozesses und der Alltagsanalyse K.

Mollenhauers, und dass die Auseinandersetzung der kritischen Erziehungswissenschaft prinzipiell untersucht wurde. Ohne diese Unterstützung wären sie als die vertretenden kritischen Erziehungswissenschaftler in der Wende der Erziehungswissenschaft nicht in Erscheinung getreten hätten und keine Bedeutung erlangt.

Dabei haben wir betont, dass Habermas die Vielseitigkeit des Begriffs „Bildungsprozess“, hermeneutisch und diskursiv weiterentwickelte: 1. als die Grundlage der Lebensweltanalyse, 2. als die von Hegel, Marx und Freud erläuterten Reflexions-, Emanzipations- und Aufklärungsprozesse des Geistes, der Gesellschaft und der Natur, und 3. als die kognitivtheoretischen Entwicklungsprozesse, und dass sie durch ihn die Erziehungswissenschaft fruchtbar wurde, sozusagen neu geboren ist.

Wir haben folgend darauf aufmerksam gemacht, dass es etwa fünf Typen der sogenannten Kritischen Erziehungswissenschaft oder Pädagogik gibt, und dass die technologische Orientierung der Praxis, die die kritisch-rationalistischen Erziehungswissenschaftler prinzipiell unterstützt, ziemlich oberflächlich und gefährlich ist, denn es fehlt ihr an Geschichtlichkeit und an der Dialektik der aufklärenden Praxis der Erziehung.

Dazu haben wir erklärt, dass die wissenschaftliche Ideologiekritik immer den pädagogischen Diskurs als Integration der Theorie und Praxis betrachtet, und dass die Aufklärung und Emanzipation im Bildungsprozess sowohl in der Reflexion als auch in der akтуellen Geschichte, immer dialektisch ist. In diesem Sinne kann man die kritische Erziehungswissenschaft dialektisch bezeichnen.

Schließlich haben wir betonend darauf hingewiesen, dass die täglich schulische Praxis, zum Beispiel, pädagogische Medien wie Schulbücher, Schulritual usw, noch weiter ideologisch analysiert werden kann und muss, und dadurch die Kritik am pädagogischen Alltag, also das Erkennen durch Handlung als „Offene Strukturierung“ (Klafki) produktiv gemacht wird.

Danken möchte ich den Professoren und Kollegen in der Bundesrepublik Deutschland, besonders in Marburg und Bonn, vor allem Professor Dr. Wolfgang Klafki. Dank für die Unterstützung schulde ich ferner dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

(15. Okt. 1984)