



Title	教育人間学の課題と方法 : H. ロートの所論を中心に
Author(s)	平野, 正久
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1993, 19, p. 127-168
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/4710
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

教育人間学の課題と方法

— H. ロートの所論を中心に —

平野 正久

I はじめに — 問題設定 —

「人間とは何か」という問いは、人間が自己自身を探究課題にしている理由からも、われわれ人間にとって最も究め難い問いの一つであるといわれている。古来、この問いは、洋の東西を問わずさまざまな視角から問われ続けてきたが、おそらく人類が存在する限り続く永遠の問いの一つであろう。

この問いに対して、人間の生の営みの一つである「教育」という視点から取り組んできた多様な学問的営為をさしあたり概括的に「教育人間学」の研究と呼ぶとすれば、¹⁾ この研究分野の代表的なものとしては、わが国においても森昭（1915-1976）や勝田守一（1908-1969）等のすぐれた先駆的業績が挙げられるが、²⁾ とりわけ注目すべきは、1950年代末から1970年代にかけてのドイツ語文化圏における多様でかつ精力的な取り組みであろう。³⁾ それらのなかでも、最も重要な研究業績の一つとしてとくに私が関心を寄せてきたのは、ゲッティンゲン大学教授であったハインリヒ・ロート（Heinrich Roth, 1906-1983）の理論的業績である。彼は主著『教育人間学』全二巻（“Pädagogische Anthropologie” Bd.I, 1966, Bd.II, 1971）をわれわれに遺してくれているが、その理論的内実を検討してみると、「人間科学としての教育学」の構築をめざす者にとって、いわば共通の理論的基礎づけをめざしつつ今後の研究方向を見だしていくうえでも、きわめて重要な意味をもちうると思われる。それゆえ、本稿においては、以上のような問題意識のもとでロートの教育人間学における理論的な構造と内実を究明していくことを研究課題にしたいと思う。その際、ドイツ、とりわけ第二次大戦後の西ドイツの教育学研究の発展の流れのなかにロートの仕事を位置づけながら、学史的な意味づけをも同時に試みてみる必要があるであろう。

さて一般に、ある一人の研究者の学問的業績は、それが客観的な評価に値する内容のものであるならば、当該の研究分野においていわば時代的な制約性を越えたある一定の普遍的意味を

もつはずであるが、しかし逆に、そのような普遍性を真に主張しうるためには、その研究業績の内実が、彼が生きて活躍した時代の歴史的な社会における固有な諸課題と深くかかわるものでなくてはならないといえるだろう。学問研究の世界においては、時代的な特殊性ないし固有性を強くもつことが、逆にしばしば学問的な普遍性ないし一般性を要求しうる前提となると考えられるからである。

そのような視点からすると、ロートの教育人間学の理論的内実に迫るためには、オーソドックスすぎるきらいもあるが、やはり研究の出発点として、その生涯をたどりつつ、彼が時代の歴史的・教育的課題をどのように捉え、いかなる自覚をもってその研究に取り組んでいったのかを明らかにする必要がある。したがって、まず次のⅡにおいては彼の生涯の略歴を述べながら、主要な研究業績についても触れなければならない。その際、可能なかぎり彼の内面的な意識の生成と展開という点に焦点を当てて叙述したいと考えているが、ロートの場合、そのような課題に取り組んでいくうえできわめて好適な文献資料が存在する。それは表題を『一教育学者・生涯を語る』とでも意識するのがふさわしい内容の自伝的文献であるが、⁴⁾ 主にこれに依拠しながら、論述のスタイルとしては、彼の生涯を特色づける点をいくつかの命題のかたちで述べ、それぞれに即して生涯のアウトラインを跡づけつつ、時代の歴史的・教育的状況とのかかわりで彼の主要な業績についても触れる、という方式で進めてみたい。

続くⅢにおいては、ロートの教育人間学について、研究課題と研究方法の問題を中心に検討することによって、その理論的・思想的な基本的特質を究明してみたいと思う。筆者はロートの教育人間学に関する包括的な研究を企てているが、本稿はその全体的計画のなかでいわば序論的な位置を占めるべきものだからである。

最後にⅣの「むすび」においては、本論における論究を総括しつつ、それをふまえて今後の研究の方向と内容を展望してみたい。

Ⅱ ロートの生涯と業績

本章では、ロートの教育人間学の理論的・思想的な特質を把握するうえで、その背景的基盤の理解として必要と思われる限りにおいて、彼の略歴と主要な業績について述べてみたい。

1) 学歴の点で特筆すべきは、彼が伝統的な人文主義的教養を核とするギムナジウム教育を受けておらず、師範学校における教員養成のコースを歩んだことが挙げられる。このことは学者・研究者としての生涯を歩んだ者として、ドイツにおいては希有な例に属するといえるだろうが、彼の業績の思想的な特質にも深くかかわっている重要な事実だと思われるので、少し詳しく述べてみよう。

ロートは1906年3月1日生まれであるが、幼少期をシュワーベン地方の中都市ウルム(Ulm)で過ごした。父親の職業は郵便局員であり、したがって下級公務員として社会階層的には中層

の下に属していたといつてよい。ロートが学齢期に達した1910年代初めのドイツでは、前世紀以来の、社会階層に基本的に照応した複線型の学校制度が存続していた。いわゆる統一学校運動の成果として、すべての国民の子女に共通な初等教育を保証する機関としての四年制の基礎学校（Grundschule）が創設されたのは、第一次世界大戦後の1920年のことである。当時のシュワーベン地方では、やや図式的に表現すれば、上層階級のための、大学教育に接続する中等教育機関としてのギムナジウム（Gymnasium）と民衆層のための、義務的初等教育課程としての民衆学校（Volksschule）との間に、まさに社会的な中間層のための教育機関として中間学校（Mittelschule）が存在していた。これは19世紀の初頭以降のドイツにおいて、市民学校（Bürgerschule）や実科学校（Realschule）などの名称で呼ばれ、中間市民層の教育要求に支えられて発展してきた学校群に属するものであったが、ロートの両親は一人息子であるハインリヒをこの中間学校に入学させた。それは八年制で、カリキュラムとしては外国語が一科目課され、また若干の授業料が必要とされ、宗教的にはカトリック・福音派両派の、いわゆる宗派混合学校であった。⁵⁾ ロートはきわめて成績のよい生徒であつたらしく、三年生のときにギムナジウムへの転学の可能性があつたが、その道を選ぶことはしなかつた。そのようなコースを彼の両親はまったく考えていなかったようである。⁶⁾ 1914年、第一次世界大戦勃発の年であるが、中間学校を卒業するにあたって、ロートは就職ではなく、自らの意志で師範学校（Lehrerseminar）への進学の日を選んだ。当時の一般的慣習としては、中間学校を卒業したら何らかの実務的な職業に就くのが通常の道であり、彼の両親もわが子のためにそのようなコースを当然のものと考えていたようだが、そのような状況のなかで、ロートが自分の意志で教職への道を主体的に選択したという点は特筆に値するといえよう。彼は当時のことを回想しつつ、その選択の理由を次のように述べている。まず教師たちが新しい知識と世界を開示してくれる唯一の存在として当時の子どもたちにとって最も身近な肯定的・積極的なモデルであつたこと、次に自分が一人っ子であつたことにもより常に仲間や友達を求める気持ちが強く、そこから生きた人間に直接にかかわりをもつ職業に就きたいという潜在的な意識が生じてきていたのだらうこと、さらにすでに師範学校に進学していた一年上級の近所の友人がそこでの生活について魅力的な情報をもたらし、その影響が決定的な契機になったことなどである。⁷⁾ このような時点ですでにロートのなかに人間とその教育への関心が萌芽的とはいえ明確に生じていることは、とりわけライフワークとして教育人間学の研究にとりくんだ教育学者としての彼の生涯の歩みの原点とも考えられ、きわめて興味深い点だと思われる。当時のロート家の経済状態としては、彼が就職せずに勉学を続けることは決して容易なことではなかつたようであるが、自分と同じ道をロートにも歩ませたいと考えた担任の教師が両親に熱心に勧めて説得してくれたこともあり、1920年、第一次世界大戦後の混乱期であつたが、14歳のハインリヒはシュワーベン地方の田舎町・キューンツェルスアオ（Künzelsau）の師範学校に希望で胸をふくらませて入学した。ロートは、ここで6年間教師になるための勉学に真剣に取り組み、1926年には卒業

の年を迎えることになるが、さらに大学（Universität）で学び続けたいという希望を抱くようになっていた。師範学校のカリキュラムは過密なうえにほとんどが必修であり、そのようないわば強制された勉強を続けるなかでもっと自由に学びたいという内心からの強い欲求が湧きおこり、それを抑えることができなくなっていたからである。当時を回想する次のような言葉がロートの気持ちをよく表していると思われる。「私は大学で勉強を続けたかったのです。存在していた最高学府である大学への渴望をもたらしたことが師範学校教育の最上の成果だったように私には思われました。」⁸⁾「師範学校が自由な精神生活から隔てられているので、大学でもっと多くのことを経験したいという抑えがたい衝動が目覚めたのです。」⁹⁾ 当時はちょうど就職難の時代で、教職につくのが難しかったこともあり、ロートは師範学校卒業と同時にエアランゲン（Erlangen）近郊に家庭教師の口を見つけ、教えるかたわらエアランゲン大学で勉学を開始した。彼はギムナジウム修了証明であり同時に大学入学資格証明であるアビトゥア（Abitur）をもっていなかったため、ただちに正規の学生にはなれなかったが、仮の学籍登録のかたちで学び始め、ラテン語や英語などの独習をしながらアビトゥア取得の準備も始めた。ロートはまず哲学や神学などを中心に教育学の講義も聴講したが、彼の心を強く捉えたのは、なによりも師範学校時代の拘束的なカリキュラムとくらべて、学びたい学問についての選択の自由が与えられていることであり、5名から10名の学生で構成されている少人数制のゼミ形式の授業であったようだ。¹⁰⁾ このような自由な雰囲気なかで、彼は2年間きわめて意欲的に学問に取り組むことができた。

2) ロートの教育学者としての理論的業績の特質を考えるうえで押さえておかなければならない点は、3年間という比較的短い期間であったとはいえ、彼が初等公教育における教職経験をもったことであろう。

ロートは家庭教師としての仕事に触発され、また経済的な必要にも促されて教職に就くことを強く希望するようになっていたが、1928年にウルム市の基礎学校（小学校）の教師になることができた。22歳の時である。ロートは新任教師として一年生のクラスを担当し、きわめて意欲的に教育実践に取り組んでいったが、まず最初に直面したのは生徒たちの家庭の貧富の差に起因する社会的・文化的成育環境の格差という問題であった。それは具体的には、彼の担任クラスには、ウルム市近郊の貧しい農業労働者の子どもたちと市内の裕福なユダヤ人商人の子どもたちがおり、入学の時点で、前者はおとぎ話さえ知らないという知的・文化的状態にあるのに、後者はすでにきわめて高い知的・文化的能力を示しているというような事態であったが、¹¹⁾ ロートは子どもたちの間に存在するこのような能力差は遺伝的・生得的なものでは決してなく、むしろ社会・文化的環境の違いに由来する後天的・獲得的なものではないのかと考えた。ロートがこの時代を回想しつつ、「そのような……経験は、全生涯にとっての鍵となるような体験になりうるのです」¹²⁾ と述べていることから察知しうるように、彼はこのような現実直面して、その後の能力研究や教育人間学の研究につながるような、生涯を貫く教育学的

な問題意識をもつようになったといえるだろう。青年教師としてのロートは、さまざまな教授学的な創意工夫をも重ねながら、子どもたちの諸能力や人格のよりよい発達をめざして教育実践に真剣に取り組んだが、この教育的な経験や体験が後年の彼の教育学研究の出発点となり、土台となっていると推察される。

3) ロートの青年時代に関してとくに注目すべき点は、彼が当時のドイツの青年運動に積極的に参加し、そのなかで自己形成を遂げていったことであろう。

すでに述べたように、14歳のロートが自らの意志で入学した師範学校ではあったが、その現実には、監督教師の厳しい監視のもとでの寄宿舎生活であり、しかも、過密な必修カリキュラムのもとでもっぱら学業上の競争が奨励されるような雰囲気のある学校生活であった。このような生活は、青年期に入ったロートの青年らしい感性や人間的な情熱を十分に満たすものではなかった。そのような彼の人間的な要求に応えることができたのは、当時のドイツ全土で盛んであった青年運動 (Jugendbewegung) であった。ロートはキュンツェルスアオ町のワンダーフォーゲルグループに加入し、このときから彼の生活はいわば二重の性格をおびたものとなっていった。当時のロートにとって師範学校と青年運動はまったく異なった二つの世界であった。一方は兵舎のような寄宿舎と無味乾燥な学業生活であり、他方は楽しいハイキング旅行やキャンプであり、人間関係の面でいえば、一方は監督教師に共に抵抗しつつも常に互いに競争関係におかれている級友たちであり、他方は共通の夢や関心をもつ身分や年齢や性の異なる仲間たちである、という具合であったが、当時の生活を回想しながら、ロートは「胸のうちにこれら二つの精神の折り合いをつけることは困難なことでした」¹³⁾と述懐している。

ロートの青年運動とのかかわりは、この後、エアランゲン大学時代、ウルムの基礎学校教師時代と生活の場が変わっても一貫して続き、1931年に25歳でチュービンゲン大学で勉学・研究を再開する時まで、11年間も継続する。したがって、彼の青年時代のほとんどすべての時期にわたっていると考えてよいが、そのような意味でも青年期におけるロートの人間形成と思想形成を問題にする場合、青年運動とのかかわりというこの事実は決定的に重要な点であろう。ヘルマン・ノール (Herman Nohl, 1879-1960) が提示した「ドイツ青年運動はそれ自体が青年の自己教育の運動である」というテーゼ¹⁴⁾を、ロートはまさに地で行く典型的な体験をした、といってよい。つまり、青年運動とのかかわりが、この時代の多くの青年たちと同様に、彼の生涯においてもきわめて大きな比重を占め、その人間形成上に多大の影響を及ぼした、といえよう。さらにここで注視すべきことは、ロートにあっては、青年運動における活動が教育思想の根幹を形成するうえでも大きな役割を演じている点であろう。彼はウルムでの教師時代、勤務以外の時間や精力の大部分を指導者としての立場で青年運動の活動に投入していた。ロートは自ら街頭で呼びかけて一つの青少年グループをつくりあげ、その指導に心血をそそいだのであるが、「さてここから、そもそも私が自由な教育 (freie Pädagogik) と名づけたものが始まった。それは生活を、共同の生活をつくりあげること、各人が創造性をもてるようにすること、

各人に好みの楽しい役割を与えること、各人を関与させて共に生活し協力できるようにすることであった」¹⁵⁾と述べていることから窺われるように、彼は青年運動における指導体験を通して、教育についての基本的・原理的な考えを体得していった、といえるのではないだろうか。このことは青年運動と新教育や学校教育との関係についての次のような彼の発言からも読み取れよう。「私の体験によりますと、20年代の新教育（Reformpädagogik）は青年運動のなかで経験され発見された新しい生き方を学校教育のなかへと持ち込む企てにはかならなかったのです。このような意味において、私たちの誰もが青年運動の精神によって学校に活力を与えようと努力したのです。ですから、機械的な学習のかわりに意味に満ちた学習を、暗記学習のかわりに洞察の獲得を、学級一斉授業のかわりに（ペーター・ペーターゼンの精神での）グループ学習の授業の試みを、ありきたりの学校遠足のかわりにテント持参のハイキング旅行の実施を、権威主義的な距離のかわりに友好的な接触を保つことを、書物の知識のかわりに自分で体験することを、『剥製の鳥』のかわりに自然そのもののなかへ、受容性のかわりに自発性を、等々のように努力したのです。」¹⁶⁾「青年運動は学校教育に対する批判でした。そのことを私は出発点にしているのです。私はたえず革新されることのない学校というものを心に思い描くことができません。」¹⁷⁾

さて、青年運動の問題を終えるにあたって一つ付言しておきたいことがある。それはロートが政治との関係で青年運動をどう捉えていたかという問題である。彼は、自分が青年運動に取り組んでいた時代をふりかえり、当時の現実の政治的諸問題に真剣に取り組むことをせず、自分たち自身の問題にばかり多くかかずらっていて、未来に対して一定の甘い幻想をもっていた、等々と自己批判をし、ヒトラーの政治的暴動などいたしたことはないと思い、彼を子どもじみた愚かしい存在だと軽く考え、それ故に、結果としてナチスの台頭を許してしまったのだ、と深く後悔している。¹⁸⁾ この発言内容は、いわばリベラルな立場の当時のドイツの学生や知識人たちにある程度共通する捉え方を示していると思われる点で興味深い。

4) 教育学者としてのロートの全業績の特質、とりわけその学問方法論上の特色を考える場合、彼が初めから教育学的な問題意識を一貫して強くもちながらも、専門研究者としての道を歩み始めるにあたっては、心理学的な研究に取り組み、心理学者として学問研究の基礎を築いていたという履歴上の事実がもつ意味は小さくないと思われる。

すでに述べたように、ロートは3年間、基礎学校の教師として教育実践に真剣に取り組んだが、そのなかで研究上の問題意識をもつことができるようになり、経済的な見通しも立つようになったので、1931年の春、テュービンゲン大学（Universität Tübingen）で勉学を再開することになった。ここで注目すべきは、彼が前のエアランゲン大学の時とは明確に異なった意識をもって学習と研究に取り組み始めたという点である。すなわち、ロートはエアランゲン時代には、いわば一般教育的な学問に比重をおいて神学や哲学を中心に勉学に励んだが、この度は研究職をめざすという明確な人生設計のもとに、将来の職業的展望をもちつつ、心理学と教育

学を中心に専門科学的な学習と研究に専念したのである。

当時のテュービンゲン大学には学問的な意欲と野心をもった若者たちが数多く集まり、一種の競争と切磋琢磨の雰囲気支配していたようであるが、このようななかで、ロートは一定の基礎的かつ専門的な学習を積み重ねたうえで、著名な心理学者であったクロー（Oswald Kroh, 1887-1955）を指導教授に定め、彼のもとで博士論文の研究に取り組み始めた。ロートはクローの学問的能力や人格に深い信頼を寄せ、クローもまたロートの才能をいち早く認めて、親身な指導を惜しまなかったからである。クローは当時のドイツにおける発達心理学の分野の最も優れた研究者の一人であったが、ロートは彼の指導のもとで、実証的・経験科学的研究方法（心理学的な観察、実験、分析等々の方法）をしっかりと身につけることができた。この事実を押さえておくことは、研究者としてのロートのこの後の歩みを理解するうえで重要である。

ロートは博士論文のテーマ選定にあたり、指導教授と相談しながら、長年にわたり青年運動にかかわってきた経緯と経験をふまえつつ暖めてきたものとして、青年グループの心理学的・教育学的研究に的を絞り、博士論文の研究に没頭した。1933年の秋、彼はテュービンゲンで勉学を再開してから5学期間という短時間で「青少年グループの心理学 — 青少年の共同体生活の構成と意義と価値 —」（“Psychologie der Jugendgruppe Aufbau, Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftslebens”）¹⁹⁾ というタイトルの博士論文を完成し、学位を取得した。これはエアランゲン大学時代を含めてもトータルで4年半ということになり、学位取得までの学習・研究期間としてはドイツにおいてもきわめて短い部類に属するといえるだろう。ロートの学問に対する専心没頭ぶりと非凡な才能が窺われる。

さて、ロートはこの博士論文のテーマ選定の意義に触れて、『『グループという現象』はまったく特別な教育学的問題であり、理念として捉えられ、生の形式として、教育の自然な形式として、学校教育の補完として、特別な青少年の生のあり方として叙述するうえで十分に重要な問題であると確信していました』²⁰⁾ と回顧し、またその研究方法については、「当時私は、体験したり、共に生活したり遂行したりすることによってだけではなく、意識的で計画的な観察によっても、すなわち、経験的な研究によっても青少年に関する経験や認識を得ることができることを学びました」²¹⁾ と回想している。この二つの引用文から読み取れることは、彼が主に心理学的な経験科学的研究方法に依拠する仕方での研究者としてのスタートを切ったことは確かであるが、一方その研究内容からみると、問題意識としては当初から教育学的なもの（das Pädagogische）に強く関心をもち、それが一貫して研究の根底に流れていたと捉えることができる点であろう。

まさにヒトラーが政権を奪取した1933年に、ロートは学位試験を終了して博士号を取得し、当初は大学での研究職を希望していた。しかし、彼はちょうどその頃、反ナチ的なある政治的事件に連座し、当局から疑いをもたれることになった結果、そのコースを断念し、指導教授の

クローが世話をしてくれた軍関係の心理学研究所(ミュンヘン)に就職することにした。チュービンゲンで婚約していたこともあり、彼は就職と結婚という二重の意味での新しい生活への門出という希望を胸に抱いて、任地ミュンヘンに赴いた。当局から嫌疑をかけられていることと、このような就職が可能だったこととは一見矛盾するように思われるが、この就職実現の背景には、当時の軍はまだ、成立したばかりのナチス政府に対して、独自の伝統に根ざした相対的な自立性を強くもっていたという歴史的な事情があったようである。『『運動の町』は私的な生活にとりましてはナチ的ではありませんでした。そして軍心理学(Heerespsychologie)は一種の国内亡命を許してくれました』²²⁾というロートの回想が、そのような状況の一端を雄弁に語ってくれているとみなしてよいだろう。

さて、軍心理学研究所の主要な仕事の一つは士官の採用や昇格にかかわる適性検査の実施であったが、ロートはその課題を果たすため当時の代表的な性格理論に関する文献研究に意欲的に取り組みつつ、すぐれた心理学者集団であった同僚たちと、テストの内容や方法を改善するために真剣に論議をたたかわせた。1938年にザルツブルクに新設された研究所に主任研究員として配置換えされたが、1942年に軍心理学研究所が廃止されるまでの9年間にわたって、彼は軍関係の心理学研究に携わったことになり、その間の研究生活がロートにもたらしたものは、基本的な心理学的諸文献への通暁と臨床心理学的技法における熟達であったといえるだろう。当初は必ずしも希望して就いた仕事ではなかったのだが、以上にみたように、職業的には専門研究者としての学問的な基礎固めをすることができ、しかも、個人的にはミュンヘンとザルツブルクという芸術・文化都市で新婚生活を送ることができたという意味で、9年間にわたる軍心理学研究所時代は、ロートにとってはその生涯における実り多き時代の一つであったとみなすべきであろう。とはいえ、第二次世界大戦の本格的な進行とともに、リベラルな人間としては、当然ながらこのような軍関係の心理学研究の仕事に従事していることに対する疑問や嫌悪感ともいうべきものが生じてきたようであるが、しかし、彼は当時の状況と心情を回想しながら、体制に抵抗する運動に加わるような政治的勇氣は持ち合わせていなかった、と正直に告白している。²³⁾

5) 第二次世界大戦終結までのロートの半生をトータルに捉えてみようとするとき、さまざまな生活体験や職業経験のなかで、後のライフワークとしての「教育人間学」の研究につながるような、人間とその生成や形成への認識関心が一貫して醸成され、彼の内部で次第に強く自覚化されていく事実が、注視さるべき点として浮かび上がってくる。

このような問題関心の成立は、すでに述べたようにロートが師範学校への進学を選択した時点にみられ、それは当然ながら家庭教師としての仕事や基礎学校の教師としての教育実践のなかでも、また博士論文の研究のなかでも醸成されていくのであるが、さらに軍心理学研究所での仕事や従軍体験のなかでも次第に大きく成熟していくのである。

ロートは軍心理学研究所における士官の適性検査にかかわって、一人ひとりの人間の生育歴

と人格像との相関関係に着目し、その問題を考察するなかで、「人間とはなにか」、「人間はどのように形成されるものなのか」という人間学的ないし教育人間学的な研究関心を強くもつようになっていった。この当時の認識関心と研究状況は次のような回想によく示されていると思われる。「人間を知り、認識し、人間の行動を予言するとは、何を意味するのか。そのようなことは可能なのか。それが可能だとするならば、人間とは何なのか。……そもそもこれらの個性をもった人びとはすべてどのようにしてそのようなになり、別のものにはならなかったのか、という問題がつねに私の心をゆりうごかしていましたので、そのかぎりでの研究の仕事は、私にとって教育学的に意味深いものなのでした。……この研究の仕事はまた当然のことながら総じて人間の問題に関する私の眼をますます大きく開かせてくれました。すなわち、人間はどのような人生行路と運命をもつことが可能なのか、人間はどのように決定づけられていたり自由であったりするのか、人間をいわば糸で操って規定している陰の黒幕は誰なのか、というような問題でした。私は、どのようにしたらそのような陰の黒幕から人間を解放することができるのか、また人間を自分自身の主人にすることは可能なのか、等々の問題に関して考察しなければなりませんでした。」²⁴⁾

さて、1942年に軍心理学研究所が閉鎖された結果、ロートは職業安定所への転勤を命ぜられ、職業相談員としての研修を受けた後、はじめはウィーンで、つづいてアウグスブルクで比較的短期間職業相談の仕事に携わっていたが、結局、1943年に徴兵命令が下り、上等兵として北氷洋の前線に赴くことになった。

ロートはこの従軍体験において多種多様な人びとと触れ合うことになるが、そのなかでも「人間とはなにか」、また「人間はいかに形成されるのか」という問いをいっそう深めていく。たとえば、彼は戦友たちの間で戦争や政治に関する会話やそれらに対する批判などが交わされることは考えることができなかったと回想しながら、「この男たちは市民生活においては職人や商人や銀行員やセールスマンであったのだが、彼らをこれほどまでにおとなしく堅実で、まったく無批判的であるようにしむけたものは何なのであろうか」²⁵⁾との問いを発している。

彼は戦争というものを「異常な状況下における人間理解」²⁶⁾の問題として捉える視点から、興味深い体験事例をいくつか報告しているが、その一つとして前線志願のある少年の事例を挙げておきたい。

北方戦線からアルザスの前線に移ってからのことだが、兵士として前線で戦いたいという入隊志願の14歳の少年がロートのところに連れてこられた。心理学者としてのロートなら説得できるだろう、と上官たちが考えたからである。彼はその少年に、その考えを改めるように少なくとも2・3時間かけて粘り強い説得を試みたが、その堅い決心を変えさせることはできなかった。結局、その少年はあらゆる制止を振り切って前線の方向に駆けて行き、その消息は絶えた、という。ロートはこの事例について、「14歳の少年がそれ程までに頑なだったのですが、私は、人間を惑わしてそのような態度をとるようにしむけることはいかにして可能だったのか、とい

う問いにふたたび直面させられました。人間をそうならないように守ることは、どうしたら可能なのでしょうか、どのようにしたら、その理性をふたたび働かせることができるのでしょうか？」²⁷⁾と述懐しているが、ここでもまた、「人間はどのように形成されるのか」という、教育人間学的な問いが一貫して問い続けられていたといえよう。

6) 第二次大戦後のロートの生涯の歩みを考える場合、まさに働き盛りの40歳台に彼が教員養成ないし教師教育 (Lehrerbildung) の仕事に8年余りも精力的に取り組み、その活動のなかで教育研究者としての基礎を培っていったという事実のもつ重みを認識する必要がある。さらに、この教員養成の仕事との関連で実現したことであるが、彼が大戦後の比較的早い時期にアメリカ合衆国への研究旅行に出かける機会に恵まれ、アメリカの自由で民主的な社会と教育の実態に触れるとともに、文献的にも新しい経験科学的な諸研究に接することができた事実は、転機をもたらす体験としての意味で、とくに重視すべきであろう。

さしもの大戦もドイツの敗戦というかたちで終止符が打たれ、ロートも前線から帰還し、戦後の窮乏と混乱の状況のなかで、新しい生活に取り組むこととなった。すでに39歳になっていたが、この時点は彼の77年余りの生涯のうちのほぼ真ん中にあたることになる。ロートはこの当時の自分の心境について、ドイツ教育学の大先達であるノールが名著『ドイツにおける教育運動とその理論』のなかで語っている有名な箇所²⁸⁾を想起しながら、「私にとりまして事態は第一次世界大戦後のヘルマン・ノールのように進行しておりました。ドイツの政治はまったくの無力をさらけ出してしまいましたので、私たちの救いとなり得ることは私にとりましては啓発と教育による内面的な更新だけだったのです」²⁹⁾と述懐している。そこには端的に国民と祖国の再生への道を教育の力にかけるという基本的な考えのあることが明瞭に読み取れるが、この考え方のなかにはフィヒテ (J. G. Fichte, 1762-1814) の『ドイツ国民に告ぐ』(1808年)³⁰⁾に典型的に示されたドイツ的思考の伝統、すなわち「教育の革新による国民の内面的更生と祖国の蘇生・復興」という思想的伝統が脈々として継承されていると評価してよいであろう。このような熱い想いの赴く先は教員養成という仕事であった。すぐれた教師の養成こそがよりよい教育を創出するうえでの第一の要件だと考えられたからである。ロートはバイエルン州の田舎町・エッティンゲン (Oettingen) にある新教派男子寄宿制学校に寄宿舎付き補習担当教師として勤めた後、1947年についに念願がかない、年来の希望の職に就くことができたことになった。バーデン・ヴュルテンベルク州の文部省に提出していた願書が受理されて、名称が若干変更されていたが、母校の師範学校が前身であるキュンツェルスアオ教員養成所 (Pädagogisches Institut Künzelsau)³¹⁾の講師として41歳で教壇に立つことになったからである。

当時の教員養成所は、戦後の復興期に教職を志望して集まった若者たちの熱気があふれる働き甲斐のある職場であった。週当たり24から28時間もの授業を受け持つという忙しさであったが、ロートは教師養成教育の実践に全力投球で取り組んだようである。「私はこれまでにおそらく、

あの当時の刺激的な戦後の変革の時代ほど、実践に身を置いている、つまり『現場で』働いている、というあれほど強い感情をもったことは決してなかったことでしょう」³²⁾ という回想の一文から、教員養成者としてのロートの姿勢と熱意が伝わってくるといえよう。まさに「水を得た魚」という形容がぴったりの取り組みようであった。

さて、このキュンツェルスアオ時代には、ロートにとって職場での教育・研究活動以外で特筆すべき出来事が二つあった。その一つは、1949年に、州都シュトゥットガルト近郊のエスリンゲン (Esslingen) 市において開催された教員養成改革のための国際的な共同研究に参加したことであり、他の一つは、1950年に、7か月間という比較的短期ではあったがアメリカ合衆国へ研究旅行に出かけたことである。前者のプロジェクト的な共同研究全体の成果としては、高等教育 (大学) レベルの教員養成を要求する内容の、いわゆる「エスリンゲン・プラン」 (Esslinger Plan) が生み出されたことがよく知られているが、ロート個人にとっての大きな収穫は、この研究活動のなかでピアジェ (Jean Piaget, 1896-1980) をはじめとする、スイスやアメリカの著名な心理学者や教育学者たちと知り合うことができ、彼らとの研究交流により諸外国の新しい研究動向に目を開く絶好の機会をもてたことであった。この共同研究のなかでアメリカの指導的な学者との面識を得たことが機縁となり、後者の合衆国への研究旅行も実現することになるのであるが、この体験は研究者としてのロートにはかりしれないほど大きなインパクトを与えることになった。彼は当時を回想して、「このようにいきさつで、この時期の私にとって第二の大きな体験となったのはアメリカへの研究旅行でした。ウォルター・E・ヘイガーが私を一年間教育大学やその附属学校を訪問するように招待してくれたのです。1950年の当時にはそのようなことはまだ余り耳にしない出来事でした。まさにいまだ飢えに苦しんでいた一人の人間として飢餓のない国にやって来たのであり、まさになお独裁体制のもとで生きてきた一人の人間として自由の国にやって来たのです」³³⁾ と述懐し、またアメリカ体験は「私にとりまして一つの回心に匹敵するものです」³⁴⁾ と象徴的に言明している。以上の引用内容からも窺われるように、ロートには当時のアメリカの自由な空気というものがよほど新鮮で肯定的なものに思えたようだが、このような合衆国での生活体験が彼の社会観の形成に多大の影響を及ぼしたことが推察される。彼は「自由な社会における自由な人間」³⁵⁾ という目標規定を標語的に用いているが、その内実も以上のような連関において理解できるであろう。

当初1年間だった予定が勤務先の事情で7か月に短縮されはしたものの、この在外研究の期間に、ロートはアメリカの学校教育や教員養成の実態を知るため、きわめて精力的な調査活動を展開し、またそれと平行して、アメリカの心理学や教育学、社会学や文化人類学等の諸分野における新しい研究文献の収集にも意欲的に取り組んだ。これらのことはすべて、彼にとってその後の研究活動の大いなる支えとなった。

アメリカから帰国した直後、勤めていたキュンツェルスアオ教員養成所が廃校になり、そのためロートは、はるかに規模の大きなエスリンゲン教員養成所 (Pädagogisches Institut Ess-

lingen) に転任することになったが、そこでも教師養成教育の実践に熱意をもって取り組みながら、その教育内容の中核となるべきものの創出を意図して、アメリカでの研究をふまえつつ、「包括的な学習理論」の構築という方向で研究を進めていった。また新しい職場において特筆すべき点の一つは、軍心理学時代の経験が買われて、教員養成所への入学志願者の選抜という任務が彼にとくに与えられたことであろう。職を失った元少尉とか元ナチ親衛隊兵士とかの場合が、知的・人間的にはすぐれた特性をもっているのに、政治的な負荷をもっているという理由で問題となったが、彼らの再学習や再教育の可能性がどれだけあるのかが検討課題とされ、それと真剣に取り組むなかで、彼はまたしても「人間の可変性 (Veränderbarkeit des Menschen)」という自分のテーマ」に突き当たったと述べており、³⁶⁾ 教育人間学的な研究への道程として考えた場合、この点についての自己把握も興味深い。

ロートはこの時期の文献的研究に触れて、ドイツ教育学の主流を占める、いわゆる精神科学的教育学 (geisteswissenschaftliche Pädagogik) の代表者たち、E. シュブランガーや H. ノールや W. フリットナー等の理論的諸著作とならんで、J. ビアジェ、J. デューイ、P. ヘーバリン、W. ギュイエ、K. バルト、W. メッツガー、K. レヴィン、M. ヴェルトハイマー等々の名前を挙げつつ、外国や自国の、主に心理学や教育学や神学等の諸著作に取り組んだと回想しながら、「これらの名前は私の研究の幅と方向を示しております。それは、人間とはなにか、人間は教育の影響のもとでどのように変わりうるものなのか、というつねに同じ問いに対する新しい探究のプロセスであったのです」³⁷⁾ と述べているが、ここからも彼が研究関心の幅を広げながら教育人間学的な理論的探究を一貫して継続していることが読み取れる。

この時期、彼は担当していた授業科目との関係で歴史教育の分野の研究も進めており、1938年の学位論文出版以来、戦後になってからは初めての単行本として『子どもと歴史 — 国民学校における歴史教育の心理学的諸前提 — 』(1955年)³⁸⁾ を公刊しているが、そのなかでは歴史における個人の役割を重視する視点が示されている。この書物は、教科教育の心理学的研究として、教員養成 (教師教育) にかかわる実践的な研究関心と心理学的な方法視点の結合したものであり、当時の彼の研究の特色を示している意味で注目に値する。

ロートは教員養成 (教師教育) の課題領域については、この後の時期にも一貫して取り組み続け、初等・中等の両教育分野にまたがる独自の教員養成 (教師教育) 論を展開しているが、³⁹⁾ その論究内容は問題の本質に迫るものとして十分な検討に値するものといえよう。

7) ロートは心理学と教育学の境界領域で長く研究を進めてきた学者であるといえるが、そのなかで次第に教育学的なもの (das Pädagogische) の固有な重要性への認識を深め、とりわけ50歳台以降、いわば自覚的な教育学者としての道を歩むようになっていき、その道程で生み出された最大の研究業績こそがライフワークとしての「教育人間学」の仕事であったと評価することができよう。彼のなかで心理学から教育学へと研究の視点と重点が転換していった過程を捉えることは、研究者としての生涯の特質を考える場合、ゆるがせにできない点であろう。

それとともに注視すべきもうひとつの点は、教育研究における経験科学的方法を重視し、自らの研究活動のなかで積極的に運用しようと努めるとともに、このような研究方向を西ドイツの教育学界において普及・推進する上で大きな役割を果たしたといえる事実であろう。

1956年、ちょうど50歳のとき、ロートはフランクフルト・アム・マインの国際教育研究大学（Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 略称 HIPF）に教育心理学担当の正教授として招聘され、研究を主たる任務とする研究機関のポストに初めて就くことになった。

「研究それ自体に取り組むチャンスに恵まれることは私には夢のように思われました」⁴⁰⁾ という言葉にはその時の彼の気持ちが率直に表明されており、興味深い。HIPF は、国際的な教育研究との交流を図りながら、戦後の西ドイツの現実的な教育の諸問題を主に実証的に研究する目的で1951年に創設されたのであるが、「大学」という名称にもかかわらず、当初から学部学生に当たる学生をもたず、研究を主たる任務とする機関であった。— それゆえ、1964年には実態に即してドイツ国際教育研究所（Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 略称 DIPF）と改称されたが。— 彼がこの時期、西ドイツの伝統的な総合大学（Universität）ではなく、実証的・経験科学的な研究を重視する新しいタイプの研究機関で研究活動に専念したことの意味は大きいと思われる。

さて、ロートはこの国際教育研究大学において、多くはプロジェクト方式で教育現実にかかわる多様な諸問題について実証的に研究し、一定のすぐれた成果をあげていったようであるが、この時期の彼個人の最大の研究業績として特筆されるべきものは、1957年に刊行された『教授と学習の教育心理学』（“Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens”）⁴¹⁾ であろう。この仕事は、すでにアメリカへの研究旅行に出発する前に構想されていたものであるが、在外研究中にアメリカのさまざまな心理学派の教授理論や学習理論を学ぶことにより内容的に進展し、帰国後、とりわけ国際教育研究大学所蔵の豊富な文献を駆使することによって完成させられた努力の結晶であった。本書は西ドイツにおける学習心理学と教授心理学のジャンルの書物として最初のものであったが、「私は最初から、この本を教師たちのために書こうと計画していました。そして、彼らが理解しやすいように、できるかぎり簡潔に、また授業や教育の実践における私自身の経験をふまえて明瞭に書こうと考えておりました」⁴²⁾ という意図の表明にも示されているように、とりわけ教育実践に取り組む教師たちから高い評価と強い支持を受け、この分野の規準となる理論書として、この時以降、版を重ねながら長く読み続けられてきている。ロート自身、自分の全著作を回顧して、主著『教育人間学』全二巻が自分の最も重要な本であるのに対して、最も好きな本はこの『教授と学習の教育心理学』であると述べているが、⁴³⁾ この発言内容からも本書に対する彼の並々な愛着と自負が読み取れよう。

本書は総括的に、当時の西ドイツにおいて教授心理学と学習心理学への新しい道を拓いた記念碑的業績であると評価できるが、そのことにもかかわって重要と思われる問題点を一つ指摘しておきたい。それは本書のタイトルの邦訳にかかわる問題であり、実は、その内容に即して

いえば、日本語の書名としてはぎこちないが、『教育学的な教授・学習心理学』（傍点は筆者）と訳出する方がより正確だと考えられる点なのである。この表題の設定の仕方には、人間の発達にかかわる教授や学習をすぐれて教育学的（pädagogisch）に捉えようとするロートの自覚的な姿勢と意図がこめられているとともに、後の主著『教育人間学』への歩みの基本的な方向性が暗示されているともいえよう。“Pädagogische Anthropologie” も、より忠実に訳出すれば、まさに『教育学的な人間学』（傍点は筆者）なのであり、ともにすぐれて「教育学的な」問題設定のもとでの、教授と学習に関する心理学的研究であり、さらに一步を進めて人間全体に関する包括的な人間学的研究だといえるからである。

さて、国際教育研究大学に在職中、ロートは依頼を受けてフランクフルト大学でも発達心理学と教育心理学の講義を兼担しており、その縁で専任の教授としての招聘という話しがもちあがったが、結局それは実現しなかった。しかし、彼はこの同時期に三つの大学（エアランゲン、ハイデルベルク、ゲッティンゲン）からの照会を受けており、H. ノールや E. ヴェニガー（Erich Weniger, 1894-1961）と親しい関係にあったこともあり、ゲッティンゲン大学（Universität Göttingen）からの招聘を受諾することになった。ロートは研究者であると共に、教育者としての情熱を強くもっており、それゆえ、研究と共に教育（学生の指導）にも十全に取り組みたいと切に望んでいたからである。

1961年、ロートはドイツ有数の伝統的大学であるゲッティンゲン大学に教育学担当の正教授として就任した。55歳であった。そのセレモニーともいうべき、翌年に行なわれた就任講義の題目は「教育学研究における現実主義的転換（die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung）」⁴⁴⁾であったが、このテーマ設定にはゲッティンゲン大学教育学研究室（ゼミナール）の指導を新たに引き受けることになったロートの抱負が込められていると共に、クラフキ（Wolfgang Klafki, 1927-）がいみじくも指摘しているように、⁴⁵⁾ その論究内容は西ドイツの教育学研究の歴史においても一つの転換点を示す画期的なものであったと評価すべきだろう。

第二次世界大戦後も最初の約10年間は、西ドイツの伝統的な諸大学において、すでにワイマール時代に活躍していた、ディルタイ学派ともいわれる精神科学的教育学（geisteswissenschaftliche Pädagogik）の立場の代表的な教育学者たち（H. ノール、Th. リット、E. シュブランガー、W. フリットナー、F. プレットナー、E. ヴェニガー、O. F. ボルノー等々）が主要な勢力を占め、ディルタイ以来の解釈学的方法（hermeneutische Methode）に依拠して研究活動を精力的に展開していた。しかし1950年代の後半から、西ドイツの教育学研究の世界においても、この学派がもつ研究方法論上の弱点が次第に意識されはじめ、ロートが所属していた国際教育研究大学を中心にして、アメリカをはじめとする国際的な経験科学的研究の諸成果や研究方法論上の論議にも触発されつつ、新しい経験的ないし経験科学的方法（empirische od. erfahrungswissenschaftliche Methode）⁴⁶⁾を求める動きが活発になってきたが、

このような方向を推進する理論的指導者の一人として、いわばその旗手として先駆的役割を果たしたのがロートであった。そして、そのような方法論的主張の宣言的役割を演じたのが先に触れた彼の就任講義であったということができよう。しかし、ここで誤解の生じないように指摘しておきたいのは、ロートの場合、伝統的な解釈学的方法の意義を否定しようとしているのでは決してなく、むしろその方法論上の弱点を補完しようものとして実証的・経験科学的方法を提示しつつ、その有効性を主張しているのだということである。⁴⁷⁾

このゲッティンゲン時代には、ロートは西ドイツにおける名実共に代表的な教育学者の一人として、大学の内外で広く研究・教育活動および社会的活動を精力的に展開していくが、そのなかでも最も重要な学問的業績は何といっても主著『教育人間学』(第一巻 1966年、第二巻 1971年)⁴⁸⁾として結晶した膨大な研究であろう。ここで特筆さるべきは、この学問的労作がいかなる課題意識のもとに生み出されたかという事実であるが、当時の状況にかかわるロート自身の次のような回想がその内実を雄弁に物語っているといえよう。「講義と演習は実科学学校とギムナジウムの教師として養成されるべき学生たちによってあふれておりました。ですから私の心をゆり動かしたのは、どのようにしたらこの学生たちに彼らの教育的課題についてある一つの考えを伝えることができるだろうか、という問題でした。私の教育心理学は、このような任務に応えるものとしては、あまりにも専門的に学習心理学的な諸問題や教授学的・教授法的な諸問題に方向づけられたものでした。そのようなわけで私は自分の教育心理学を教育人間学に拡大し始めたのです。……そのようにして、講義のなかで、陶冶性と目標規定という副題をもつ著書『教育人間学』第一巻が生まれたのです。⁴⁹⁾

ドイツの総合大学において中等教員を志望する学生たちは将来の担当予定教科にかかわる学問領域に主専門として取り組むと共に、それと平行して、いわば教職教養科目としての教育学関係の授業にも出席しなければならないシステムになっているが、教育学専攻の学生たちと共にこれら教職志望の学生たちに対する教育責任を担っているのは教育学担当の教授や講師たちである。このような職責のなかでロートが主にすぐれた教師の育成という教育課題を明確に意識しつつ、総計一千頁を越えるライフワークとしての研究を進めていったという事実は、まさに驚嘆に値するといえよう。なぜなら、ここには一大学教授における「教育」と「研究」の典型的にみごとな結合の姿がみられるからであり、とりわけ大学において通常は一段と価値の低いもののようにみなされがちな教師教育(教員養成)という課題を重視し、それに研究者としての全生命をかけて真正面から取り組むという彼の姿勢が希有のことに思われるからである。⁵⁰⁾ しかもこの仕事に取り組むなかで、ロートがいわば課題の必然性に導かれるかたちで、研究の重点を心理学的なものから教育学的・人間学的なものへと自覚的に移しかえていったという事実も注目に値する。彼はいみじくも『教育人間学』第一巻の序文のなかで、「私は、心理学者からは教育学者と、また教育学者からは心理学者と呼ばれることにしだいに慣れてきておりますが、二つかそれ以上の椅子のあいだに腰をおろすという危険を冒しているとしても、私は教

育学の陣営に属している、と公言します」⁵¹⁾と述べているが、ここには学者（専門研究者）としての明確な自覚的自己規定が表明されているといえよう。すでに述べてきたように、ロートは心理学者としてスタートし、研究者としての道を行ってきたのだが、その道程において、いわゆる「心理学主義」(Psychologismus)の狭さを意識的に克服しつつ自覚的な教育学者になっていった、と評価できるであろう。そのような典型的事例としてみた場合、現代ヨーロッパの教育研究の世界では、たとえば青年心理学の研究から出発したフランスの教育学者・ドベス (Maurice Debesse, 1903-)⁵²⁾ などとの顕著な類似性が感じられて、興味深い。

8) 教育学者として活躍したロートの生涯の歩みをみる場合、そこに貫流している特徴的な基調は、彼の理論的研究の前提ないし起点として、つねに西ドイツの教育現実を直視し、その改革を志向するというすぐれて実践的な問題関心が存在していたという点である。その事実を理解するうえで最も好適な事例としては、能力論にかかわる彼の研究業績を挙げるべきであろう。ここには教育研究における「理論」と「実践」の関係という、古くてつねに新しい根本問題についての彼の考え方が端的に明示されているともいえるからである。

教育研究における実践的問題関心は、すでに教員養成所在職時代の研究テーマに窺われ、また国際教育研究大学において取り組まれた、青少年の暴力行為頻発にかかわる「攻撃性」と「社会的学習」の問題や上級学校への選別と進学にかかわる「助成課程」の問題に対する実証的な研究などにも示されているが、このような研究姿勢が最も明瞭に表現されているのはとりわけ能力研究の領域においてだ、といっていよいであろう。

すでに述べたように、ロートは基礎学校の教師時代に生徒たちの間に存在する能力差の問題に強い関心を寄せていたが、第二次大戦後、教育研究者としての道を行むなかでこのテーマに一貫して取り組み、個別的な研究論文を発表してきた。⁵³⁾ 彼の問題意識の起点は現実の伝統的な学校制度にかかわる能力選別の実態であった。西ドイツにおいては、第二次大戦後も統一的な単線型学校制度への改革が実現せず、四年制の共通の基礎学校に接続する中等教育段階としては大勢としてワイマル時代以来の伝統的な複線型学校制度——基幹学校 (Hauptschule)、実科学学校 (Realschule)、ギムナジウムという三本立て制度——が温存されたが、それを合理づける論拠となっていたのは、人間の諸能力、とりわけ知的能力に関する生得説ないし遺伝決定論であった。すなわち、人間の能力を遺伝的に規定された素質であるとしてもっぱら生得的・固定的に把握する見解や理論であった。しかしロートは、真に実質的な教育の機会均等を求める立場から、現実の教育制度はあまりにも早期に子どもたちの「能力」の選別を行なう制度——10歳という時点で将来のコースが基本的に決められてしまう——であるとして、それを支える能力観ないし能力理論に対して鋭い批判の目を向け、能力の問題にかかわる人間諸科学の最新の研究成果に依拠しながら、人間の能力を、その発達を重視する視点からなによりも学習との関係において捉え、学習過程の質によって、したがって環境条件や教授 = 教育過程の質によって大きく変わりうる後天的・獲得的なものとして理解する見解や理論を提起し発展させ

ようとしたのである。このような指導理念のもとに、ロートは共同研究のかたちで総合的な能力研究を進め、その成果として、大部の編著書『能力と学習 — 新しい研究の成果と結論 — 』（1968年）⁵⁴⁾を公刊したが、彼にこの共同研究の場を提供したのは、ドイツ教育審議会（Deutscher Bildungsrat）であった。同審議会は西ドイツにおける連邦規模での全般的な教育改革の検討を任務として、各州政府と連邦政府との協定により1965年に設置された公的審議機関であるが、ロートは当初よりその主要なメンバーとして研究活動に参加した。とりわけ1966年に活動を開始した「能力問題研究小委員会」において、彼は委員長として、能力研究にかかわる学問諸領域（人間遺伝学、心理学、社会学、教育学）の第一線で活躍している研究者たち（計19名）と共同で、「能力、能力促進、能力選抜」という研究テーマに精力的にとりくみ、2年余りの歳月をかけて上記の編著書をまとめあげたのであった。本研究は公的審議機関の出版物であるが、当時の西ドイツの教育学界においては、学術的研究としても最高水準を示す業績との評価を勝ち取ったものである。この能力研究をはじめとした一連の科学的な基礎研究をふまえて、ドイツ教育審議会は、1970年に画期的な教育制度改革案として『教育制度のための構造計画』⁵⁵⁾を公表したが、そのような意味でロートの能力研究は、民主的改革の基本方向を指示するものとして確かな理論的支柱となりえたのである。⁵⁶⁾このドイツ教育審議会における活動は教育学者としての彼の全生涯においてもきわめて大きな比重を占めていたというべきであろう。

さて、この能力研究の問題にかかわって、なお二つの点を指摘しておきたい。

まず第一に、批判的な方法視点という問題である。つまり、上のような能力研究を可能にしたのはどのような方法視点かという問題であるが、結論を先にすれば、それはイデオロギー批判（Ideologiekritik）の方法視点であったといえる。ロートは従来の生得的・固定的な能力観や遺伝決定論的な能力理論に対して、いわば「能力イデオロギー」であるとする視点から、その虚偽意識性を批判的に暴露し、科学的に究明することを自己の学問的課題としたのである。すでに述べたように、教育の科学研究において彼は実証的ないし経験科学的方法の運用を重視しているが、同時に、つねに社会批判的ないしイデオロギー批判的方法（gesellschaftskritische bzw. ideologiekritische Methode）の視点を貫徹させようとしている。このような方法視点を、ロートは主に Th. W. アドルノや M. ホルクハイマーや J. ハーバーマス等を代表者とするフランクフルト学派の批判的社会学ないし社会哲学、とりわけその社会科学方法論から学んだといえるが、この視点に立つことによって彼がいわゆる「実証主義」の狭隘さに陥らないように自戒する方法意識をもちあわせることができた点も、ここで指摘しておくべきだろう。⁵⁷⁾

指摘しておきたい第二の点は、一般的には理論と実践にかかわる問題であるが、より具体的には研究と政策の関係としてあらわれる問題である。ロートが公的審議機関の仕事として能力研究に取り組んだ目的は、単に研究者としての純粋な理論的関心を満たすことにあったのでは

なく、その成果に基づいた一定の改革案を通して政府の政策立案にまで影響を及ぼすことになったと思われるが、学問研究に対するこのような基本姿勢は、当時の西ドイツの教育学者たちの間に顕著にみられるようになっていたといえる。とりわけイデオロギー批判の立場に立つ教育研究者の多くは、現実の教育に対する理論的批判という次元に自己の課題を限定することなく、むしろより積極的に、教育の諸分野にわたるすぐれた科学研究を基礎に、実現可能な種々の改革的モデル案を自ら作成・提出し、それに依拠して教育政策の変更を迫っていく、あるいは政策の立案にかかわっていくという範囲にまで自己の任務を拡大して考えるようになっていたのである。このような基本的姿勢の基底には、いささか楽観主義的な見方とみなされるかもしれないが、まず教育を媒介にして個人（人間）と社会が相互関連的に発達・発展しようという視点があり、さらにこの視点のもとで、教育の改革や革新が社会（政治）の変革につながりうるという認識があるのだが、そのような確信のもとで、教育における理論と実践の關係に新たな地平を拓くものとして、いわば教育科学研究 — 教育政策 — 教育改革という一連の教育的=政治的プログラムが展望されていたといえるであろう。（ここでは、教育実践にもとづくその一般化としての理論研究という実践から理論へという通常の方角ではなく、教育と政治についての固有な認識を媒介にしつつ、むしろ理論研究が教育実践にフィードバックされるといふ逆の方角が探究されているが、この点が興味深い。）このような研究意識状況を反映するかたちで、1970年4月のドイツ教育学会第4回大会（西ベルリン）においては、まさに「教育科学 — 教育政策 — 教育改革」(Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform)という統一テーマが設定され、大会第1日目の冒頭に、ロートが学会を代表するかたちでこの研究課題に関する基調講演を行なったが、そこには上に述べたような基本的見解が明確に表明されている。⁵⁸⁾

さて、ロートの学者・研究者としての生涯を振り返ってみるとき、1960年代全部と70年代初めの10年間余りが、いわば頂点に当たる時期であったといえよう。1961年にゲッティンゲン大学教育学ゼミナールの正教授に就任し、1963年には西ドイツにおける教育学研究者の統一的組織として創立された「ドイツ教育学会」(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)の理事に選出され、1966年には「ドイツ教育審議会」の委員に任命され、またこの時期には前述の「ドイツ国際教育研究所」および「マックス・プランク教育研究所」(Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1963年に西ベルリンに設立された、学際的な実証的研究に重点をおく教育研究所)の研究顧問を務めるなど、数々の重責を果たしてきた。さらに彼は「ドイツ教員組合」(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 19世紀中葉以来の前史をもつ、西ドイツにおける組合員数最大の労働組合組織)の顧問的立場で、その機関誌である『ドイツの学校』(“Die Deutsche Schule”, ドイツで最も長い歴史をもつ教育雑誌)の編集を長年にわたり引き受けてきた。1970年には、彼の多年にわたる学問的業績および社会的活動に対して、「ドイツ労働組合総同盟」(Deutscher Gewerkschaftsbund)から「文化賞」(Kulturpreis)が授与されたが、この賞は西ドイツにお

いて高い評価を勝ち取っているものである。

ロートは、1971年に主著『教育人間学』の第二巻を公刊したあと、1973年にはゲッティンゲン大学の正教授としての現職を退き、翌74年にはドイツ教育審議会の委員も辞するなど、現役としての第一線の活動からは身を引いた。晩年は、彼がめざした教育改革の面では退潮期でもあり、健康の面でもあまり恵まれなかったが、ロートは一定の成就感と満足感をもって落ちついた日々を過ごしたようだ。しかし、1983年7月7日、長年患ってきた心臓病のため、77年3か月あまりのその生涯を閉じたのである。

多くの新聞や雑誌に追悼の記事が載せられたが、それらのなかからドイツの有力紙『ツァイト』に掲載されたロートの年少の盟友、ヘンティヒ（Hartmut von Hentig, 1925-）の追悼文の冒頭の一文をもって本章を締めくくりにしよう。「将来いつか20世紀におけるドイツ教育学の歴史が書かれるとすれば、そのなかでハインリヒ・ロートの名前は重要でかつ文字どおり決定的な役割を演じるであろう。」⁵⁹⁾

Ⅲ 教育人間学の課題と方法

1. 教育人間学の研究構想

1965年4月30日は、西ドイツの教育学と教育人間学の歴史における記念碑的な日であった。この日、「ドイツ教育学会」の第1回大会がカッセルで開催されたが、その統一的課題研究のテーマとして設定されていたのが、まさに「人間学と教育学」(Anthropologie und Pädagogik)であったからである。

西ドイツを中心にしたドイツ語文化圏においては、1950年代の後半から教育学と人間学のかかわりをめぐる論議がきわめて精力的にたたかわされてきた。この研究動向は、教育学を人間学的 (anthropologisch) に問い直し、新たに基礎づけつつ再構築しようとする多様な学問的試みであると性格づけることもできるが、そのなかからいわゆる学際的な新しい研究領域ないし学問分野として「教育人間学」(Pädagogische Anthropologie) が生みだされてきた。この論争的研究課題の究明にはさまざまな方法論的立場の教育学者たちが意欲的に取り組んできていたが、そのような研究の蓄積と関心の高まりをふまえて、ドイツ教育学会は記念すべき第一回大会に上記のような企画を決定したのである。この課題研究の問題提起者としては、西ドイツ教育学の二大学派ともいえる伝統的な精神科学派と新興の経験科学派を代表するかたちで、初代会長（主席理事）のボルノー (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) と有力理事であるロートが登壇したが、二人はそれぞれの方法論的立場から詳細な基調提案を行ない、⁶⁰⁾ それらにもとづいて参会者の積極的な発言も交えた白熱の論議が交わされたといわれている。その折りのロートの提案は「経験的教育人間学 — 構想と困難点 — 」⁶¹⁾ と題するものであったが、ここで表明された基本構想にしたがって、主著『教育人間学』全二巻として結実する研究が進めら

れていったのである。その意味からも、学会大会でのこの基調提案は彼の教育人間学研究の起点に位置づく性格のものと考えられるので、その内容の検討から始めることは理にかなっているといえるだろう。

ロートはまず学会の創設と大会開催の意義に触れた後、本題に入る冒頭で、「私は人間諸科学における経験的研究に一定の期待を、教育学のためにも一定の期待をかけるという立場から話します」⁶²⁾と述べ、教育人間学の問題を考察するに際しての自分の基本的立場、すなわち、人間に関する経験諸科学を重視するという立場を旗色鮮明に表明している。このことはすでに基調提案の表題にも端的に示されているが、ロートの教育人間学構想の内容を検討するうえで重要な点だと思われるので、まず最初に注意を喚起しておきたい。

さて、ロートはドイツの教育学の歴史と現状をふまえて、この時点で「教育人間学」を構想する理由の提示から論を展開する。彼によれば、まず第一には、あらゆる大きな教育学の体系にはなんらかの教育人間論 (eine pädagogische Menschenkunde) が暗に含まれており、この人間論的なもの (dieses Menschenkundliche) を教育学の特別な部分として認識し、固有な学問分野として育成すべき時が来た、とされる。ここでいう教育人間論とは、教育の対象としての人間に関する多少とも意識的な知見の集積ではあるが、いまだその学的な組織づけが必ずしも十分でないものを指しているように思われる。ロートはその典型的な例として H. ノールの業績や W. フリットナー (Wilhelm Flitner, 1889-1990) の所論を挙げている。⁶³⁾ さらに第二には、同時にこの教育人間論から教育人間学 (die pädagogische Anthropologie) への歩みが進められなければならない、とされる。この教育人間学は一般教育学の固有な一章となりうるし、またそのようなものとしておそらくすでに存在していたとされるが、ここで注視すべきは、それは「たいていの場合、哲学ないしある特定の哲学の教育学への応用のかたちで、あるいは、哲学的人間学ないしある特定の哲学的人間学の教育学への応用のかたちで」⁶⁴⁾ 存在していたのだといえよう、とするロートの見解である。ここには、教育学の固有な立場から、いわば自前の教育人間学を構想しようとする意図が明瞭に読みとれるからである。

以上に挙げた二つの理由にもとづいて、ロートは独自の教育人間学構想の方向を探るのであるが、その際の判断の基礎になったのは、教育学をめぐる諸科学の研究状況の次のような把握であった。すなわち、教育人間学を構築するうえで機が熟しているといえるのは、「人間に関する経験諸科学が人間に関してきわめて豊富な見解や観点を手に入れ積み上げてきた」⁶⁵⁾ という理由からであり、しかもその豊富さの程度は、まず第一にこのような人間諸科学の知識や力量を教育学に取り入れるという課題を果たす点で時機を逸しているほどであり、第二には教育学ないし教育人間学が人間の生成と本質に関する自らの知見の効力 (真価) を他の人間諸科学との取り組みのなかで発揮する点で時機を失しているほどである、という把握であった。⁶⁶⁾ さらに興味深いのは、このような研究状況において、人間に関する経験諸科学と教育学との間に成立する個別専門諸科学 (教育心理学や教育社会学等々) がそれぞれの自立性を主張する方向

でばらばらに発達し、しかもその際、それらが「教育」という形容詞を冠しているにもかかわらず、それぞれの基礎科学（Grundwissenschaften、心理学や社会学等々）への帰属意識をますます強めるかたちで分化していくという危険な傾向——研究の方法的な面で依拠するのは当然であるとしても、目標設定の面でも依存するという——がある、と彼が鋭く指摘している点であろう。⁶⁷⁾ このような個別諸分野への教育学の分解（専門分化）が進行しているなかで、それらの再統合の必要性が意識されていたが、ロートはいわば統合の核となるべき役割を教育人間学に求めたと考えてよいだろう。

以上のような見解のもとで、ロートはひとまず自分の構想する教育人間学に対して次のような概括的な定義を与える。「このような意味において敢行される教育人間学は、人間に関する経験諸科学（die Erfahrungswissenschaften vom Menschen）にもとづくものであり、教育学的な問題設定のもとで研究するデータ処理の統合科学（eine unter der pädagogischen Fragestellung forschende und datenverarbeitende Integrationswissenschaft）をめざすものである。」⁶⁸⁾ しかし彼は、この「統合科学」という基本的な性格規定に対して疑念や批判が出されることを予想して、ただちに次のようなコメントを加えることを忘れていない。「統合科学というのは折衷的に聞こえるかもしれないが、しかし教育学にはそれ以外の選択は残されていないのである。教育学は人間生物学、心理学、社会学のいずれをも補助科学（Hilfswissenschaften）として放棄することができない。人格としての、また不可分な全体としての人間というものを度外視することが許されないところに教育学の苦悩と偉大さがあるのだ。」⁶⁹⁾

さて、ロートはさらに自分の提起する研究課題の固有な意義を明確化する目的で、西ドイツにおける教育人間学の研究史のなかから、とくにデアボラフ（Josef Derbolav, 1912-1987）と A. フリットナー（Andreas Flitner, 1922-）とロッホ（Werner Loch, 1928-）の三人の先行研究を取り上げ、ごく簡潔にはあるが、批判的な論評を加えている。⁷⁰⁾ 以上のような前提的論議をふまえて、彼は教育人間学についての独自の構想を展開し、それにもとう困難点についても論究するのであるが、以下においてはこの基調提案とともに『教育人間学』全二巻、とりわけ第一巻の第一部「序論」およびその他の関連論文の論述内容をも参照しながら、教育人間学の研究課題と研究方法の問題に焦点を当てる仕方で考察を進めていきたい。

2. 教育人間学の研究課題

まず研究課題に関する問題を検討するに当たっては、「教育人間学の対象は、人間が教育の諸作用のもとで(unter Erziehungseinwirkungen) いかにして自己を実現し(zu sich selbst kommen) 一人前の成人になる(mündig werden) ことができるか、という人間の研究である」⁷¹⁾ というロートの包括的な定義から始めよう。この引用文の直前の「教育学の視点の中心に位置づくのは、文化（教育されること、人間形成、人間的・性格的成熟）の方向にむけての人間の自然（本性）の転換可能性（変化可能性）であり、人間が子どもから大人へと発達する

間に教育の影響のもとで受けるだけでなく、可能ともなるところの変化である」⁷²⁾ という一文の意味内容も考え合わせると、ロートの教育人間学における問題設定の基本的特徴は、まず第一に人間というものを「生成」ないし「発達」する存在として捉えようとしている点にあり、第二にはそのような意味での人間の変化をすぐれて「教育」とのかかわりにおいて探究しようとしている点にあるといえよう。つまり、人間を研究するに際して、その生成ないし発達の相のもとという視点と、必須の条件要因としての教育という視点とを最も基本的な前提にしているといってもよい。このことは「教育人間学の枠内における教育学的な問題設定は、人間が人間になること（Menschwerdung des Menschen）に、人間が教育の諸作用のもとでいかにして人間になるのかという、まさに人間学的な側面に集中することができる」⁷³⁾ という一文にも的確に表現されている。教育人間学の問題設定を特徴づける以上の二点にかかわって、さらに若干の補足的な論述をしておきたい。

まず第一の論点について。ロートは『教育人間学』第一巻の序論において、教育人間学の課題の特質を際立たせるため、他のさまざまな人間学（哲学的人間学、神学、心理学、社会学）との比較検討に一節を当て、⁷⁴⁾ なかでも哲学的人間学との取り組みに力点をおき、かなり詳細な論究を行っているが、⁷⁵⁾ そのなかで教育人間学の立場を特色づける基本的人間観を七つの命題のかたちで示しており、その内容は注目に値する。ロートはとくに重要なテーゼの一つとして「人間がその生を子どもとして始める」⁷⁶⁾ という事実の承認を挙げており、親しく研究交流をしていたオランダのランゲフェルド（Martinus Jan Langeveld, 1905-1989）の『子どもの人間学のための研究』（1956年）⁷⁷⁾ から長い引用をして、「人間存在（人間であること）の本質的様態としての子ども」という彼の捉え方に賛意を表しつつ、「子ども存在（Kindsein, 子どもであること）は人間存在（Menschsein, 人間であること）の一つの様態（ein Modus）であり、……そして人間存在は人間生成（Menschwerden, 人間になること）である」⁷⁸⁾ と明言しているが、ここには明らかに人間を生成の相において捉え、生成する存在とみる基本的視点が示されている。

次に第二の論点について。ロートは『教育人間学』第一巻を公刊した同じ1966年に、カッセル市の市民大学（Volkshochschule）で教育人間学をテーマにした講演をおこなった。「学習する人間 — 教育人間学の諸問題と概要 — 」と題するものであったが、一般市民向けのものであるだけに、平易な表現のなかで簡潔に要点を述べた内容のものであり、彼の教育人間学の特質を捉えるうえでは貴重な文献の一つに数えいられる。⁷⁹⁾ 彼はこのなかで、多様な人間学ないし人間諸科学における教育人間学の固有な位置と課題を探究することから論を展開し、さらに教育学的に固有な問題設定の特質を明らかにすることを意図しつつ、次のように論述している。「あらゆる人間諸科学にとって、探究されるべきものとして同一の対象、すなわち、まさに謎に満ちた存在としての人間が探究課題として課されており、そして、すべての人間諸科学はそのような人間についての特有な問題設定をもち、人間を認識し規定するうえで好んで用

いる研究方法をもっている。……今日、自然と文化、個人と社会、成熟と学習、文化と人格などの相互依存関係に光を当てるような一連の重要な研究の知見が存在する。それらは教育学に由来するものではないが、しかし教育学は、今日すべての諸科学にとってますます重要なものになっている次のような一つの研究の着想（アイディア）を発展させたのである。それは、人間に挑む（積極的に働きかける）ことによって人間を探究する、すなわち、人間の諸能力を発達させようと努めたあとで初めてそれらを評価するという着想であり、あるいは、すでにルソーが『エミール』のなかで、教育家は『心を育成することに従事することによって心を探究し』ようとする、と的確に述べたような着想なのである。⁸⁰⁾ ここで注視すべきは、ロートが近代教育思想のすぐれた遺産をも援用しながら、「教育的に働きかけつつその作用の影響も考慮する仕方人間を研究する」という点に教育学ないし教育人間学の独自の問題設定がある、と把握していたことであろう。まさにこれこそが教育学的に固有な視点だからである。

さて、ロートは以上のような基本的人間観にもとづき、固有な教育学的問題設定のもとで解明すべき二対四個の基本的概念を提出し、教育人間学の研究課題として理論的に究明しようとしている。それらは「陶冶性」（Bildsamkeit）と「目標規定」（Bestimmung）および「発達」（Entwicklung）と「教育」（Erziehung）であり、それぞれ対のかたちで『教育人間学』第一巻および第二巻の副題ともなっている。これら諸概念は彼の教育人間学全体の研究課題を構造的にあらわしているといえるが、それぞれの内容と特質について概略的に検討してみよう。

まず「陶冶性」⁸¹⁾ という概念は、周知のように、体系的教育学の創始者とされるヘルバルト（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）が教育学上の第二の主著『教育学講義綱要』（1835年）の冒頭で、第一の命題として「教育学の基本概念は生徒の陶冶性である」と述べ、⁸²⁾ そこに教育が成立する可能根拠を求めて以来、教育学における最も基本的な概念の一つとして探究され続けてきたものである。ロートは人間に関する経験諸科学の最新の研究成果にもとづきつつ、それらの広範な科学的知見を教育学的な視点から統合するという方法で、この伝統的な概念に対して新たな検討を試みているが、学史的にみれば、その点に彼の研究の特色があると思われる。彼はこの人間の陶冶性に関する研究課題を、「教育の必要性」（Erziehungsbedürftigkeit）と「教育の可能性」（Erziehungsfähigkeit）という二つの局面にわたって究明する。前者の問題に関して彼は、人間生物学や比較行動学から文化人類学までをふまえながら、生物界における人間の特殊位置（Sonderstellung）を解明し、さらに社会的・文化的・歴史的存在としての人間の特性、その関連からの人間にとっての「文化」の基本的な意味、文化、とりわけ言語の習得の意義等々を究明しつつ、人間が、とりわけ人間の子どもが「学習」を絶対的に必要とする存在であること、そしてその学習を指導・促進・保障する営みとしての「教育」の必要性という事実を豊富な経験科学的なデータと知見にもとづいて克明に論証している。後者の問題は前者のそれといわば表裏の関係にあるが、その研究課題についてロートは、「遺伝と環境の間によこたわる教育の自由な余地」を究明するという視点から論述を進めている。彼は動物行動学、発

達心理学、体型理論や人種理論、双生児研究、養子研究や障害児研究や家系研究を含んだかたちでの知能研究、精神分析学や精神医学、比較文化人類学等々の膨大な研究成果を教育学的な視点のもとで綿密に検討し、このような作業を通じて人間にそなわる学習や発達の可能性、教育の可能性という基本的特性をあくまでも経験科学的に解明しようと試みている。そして注目すべきは、彼がいわゆる「遺伝決定論」を否定すると同時に、単純な「環境万能論」をも排しつつ——遺伝も環境も個人にとっては所与のものであるが故に、それらの規定力を固定的に過大視することはともに「宿命論」となるという観点から——、両者をも統御しうる人間の主体的な自己形成力に信頼を寄せる立場から、人間の自由な自己教育の可能性を探究していることである。⁸³⁾

さて、ここで指摘しておきたいのは、以上に略述したような教育の必要性という側面からの人間研究の帰結として、ロートが「ホモ・エドゥカンドゥス」(homo educandus) という人間の属性規定を導き出している点である。⁸⁴⁾ “homo” はいうまでもなく、「ヒト・人間」という意味のラテン語の名詞であり、“educandus” は同じくラテン語の動詞 “educare”(教育する) から派生した、「教育されねばならない(されるべき)」という意味の動形容詞(男性語尾付き)であり、合わせて「教育されねばならない人間」、あるいはさらに「教育を必要とする人間」の意味となる。この語の使用はもとよりロートが初めてというわけではないが、⁸⁵⁾ 彼がある種の強調の意識をもって用いている姿勢には、人間の他の属性規定であるホモ・サピエンス(homo sapiens) やホモ・ファーベル(homo faber) やホモ・ルーデンス(homo ludens) などにいわば対抗して、教育学ないし教育人間学の立場の独自性を打ち出す意図がこめられているように思われる。類似の属性規定としては、ランゲフェルドによる「アニマル・エドゥカンドゥム」(animal educandum, 教育されねばならない動物) があり、⁸⁶⁾ おそらく彼はこれに強く触発されているのではないかと推察される。

この陶冶性に関するロートの研究は、思想史的にみると、人間における教育の必要性と可能性の問題に関するカント(Immanuel Kant, 1724-1804) の教育人間学的な古典的諸命題を継承しつつ、現代における人間諸科学の知見によって論証しようとしたものだとして評価することもできよう。ロートは、先に触れた市民大学での講演のなかで「教育人間学のテーマは、人間は教育されねばならない存在、すなわち、ホモ・エドゥカンドゥスであるとカントが述べたとき、すでにきわめて根底的に表明された」と述べ、カントの『教育学講義』(1803年)⁸⁷⁾ における二つの基本命題「人間は教育されねばならない唯一の被造物である」と「人間は教育によってのみ人間になることができる。人間は教育がつくりだしたものにはかならない」を挙げ、さらに論文「世界市民的意図における普遍史のための理念」(1784年)のなかの「自然は人間が自らの動物的な現存在の機械的な配列をこえるすべてのものを完全に自分自身のなかからとりだすことを欲したのだ……」という文章をカントの「第三の命題」として紹介しつつ、「教育人間学のための現代の学問的な端緒は、以上のカントの諸命題を部分的にはなお拡大したり、部分的に

はたしかに制限したりもしているのだが、本質的にはこれら諸命題の変形にすぎないのである」と断言しているからである。⁸⁸⁾

さて、本書『教育人間学』第一巻刊行の翌年、ボルノーがドイツ教育学会の機関誌を兼ねている『教育学雑誌』(“die Zeitschrift für Pädagogik”)に詳細な書評を寄せているが、そのなかでも「陶冶性」の概念を扱った第二部については、総じてきわめて好意的な評価を与えている。⁸⁹⁾それが方法論的立場を異にする者からのものであることが重要だと思われるが、この事実からも窺われるように、ロートが教育学の基本概念にかかわって、現代における経験諸科学の広範囲な研究成果を、固有な教育学的問題設定のもとで包括的かつ根底的に統合しつつ新たに意味づけようとした学的努力は、十分高い評価に値するものといえよう。これはかつてなびともなしえなかった程の気宇壮大な学問的企てであったが、このような研究課題に敢えて立ち向かい、しかも単なるプログラムの域を越えて一定の確かな理論的成果をあげたところに、彼の不朽の学問的功績があると考えられるからである。

以上の「陶冶性」の概念は、いわば教育の視点からの人間の“Sein”(存在)の問題にかかわるものであったのに対して、教育の視座からの人間の“Sollen”(当為)の問題を追求するのが、次の基本概念としての「目標規定」(Bestimmung)である。この“Bestimmung”というドイツ語には広い語義と微妙なニュアンスがあり、一つの適切な日本語に移しかえることは困難であるが、ロートが使用している文脈での意味内容を考慮して、一応上記のような訳語を与えておきたい。しかし、彼の論述においても、文脈によっては「使命」あるいは単に「規定」の方が適訳である場合も少なくない。⁹⁰⁾

ロートはこの「目標規定」という概念のもとで、先の「陶冶性」に関する研究を通して解明された、教育が必要でかつ可能な存在としての人間がどのような存在にまでなるべきなのか、どのような人間像に向けて育成されるべきなのか、どのような当為目標に向けて自己を実現すべきなのか、等々というような当為や目標、理想や規範の問題を追求する。「教育とはつねにある一つの目標に向けての作用である」⁹¹⁾という基本的把握から、総じて人間の教育にかかわる価値設定の問題を原理的に究明しようと企てるのである。

この研究課題は『教育人間学』第一巻の第三部において設定されるが、それに取り組むに際してロートがとった接近方法は質的に異なる二つの部分に大別され、いわば段階的に区別される。その第一は教育目標(Erziehungsziel)や陶冶理想(Bildungsideal)の問題にかかわる近代および現代の思想や理論や見解を批判的に検討するという方法であり、その第二は現代の多様な人格理論に依拠しつつ、独自の体系をもった「教育学的人格理論」(pädagogische Persönlichkeitstheorie)ないし「教育学的人格＝行為理論」(pädagogische Persönlichkeits- und Handlungstheorie)を構築し、その作業を通して人間の目標規定の問題を究明しようとする方法である。

教育目標や陶冶理想の問題を究明するに当たって、ロートはまず主にドイツとスイスの近代

以降の代表的な教育思想家・理論家を選び、その思想や見解に対して理論的な検討を加えた。その対象として取り上げられたのはヘルバルト、シュライエルマッハー、W. フンボルト、ペスタロッチ、リットの5人であるが、彼は現代の教育目標を問題にする視角から、それぞれの思想や見解について評価を与え、批判を加えている。さらにロートは教育目標の問題に対する現代の諸思想からの批判的見解を検討するが、そこではまず神学の立場からの批判を皮切りに、精神分析やイデオロギー批判（フランクフルト学派）の立場、さらに文化人類学の立場からの諸批判を理論的に吟味したうえで、現代教育学自体からの批判として W. フリットナー等の諸見解を検討し、さらにいわゆる東側世界と西側世界における教育目標設定の差異と対立の問題についてまで論究している。以上の論述内容はいささか冗長な感も免れがたいが、そこからえられた結論は、価値の多元性を容認する社会的状況において教育目標の一義的確定は困難であるものの、教育の本質が人間形成という価値実現の過程にかかわるものであるが故に、教育における目標や規範や価値という問題の教育学的究明を放棄することは許されないというものであった。⁹²⁾ 以上の研究にはもっぱら既存文献の解釈という解釈学的方法が用いられている。

人間の目標規定に関する研究の第二段において、ロートは S. フロイト、C. L. ハル、G. W. オルポート、T. パーソンズ、D. O. ヘップ、R. B. キャッテル、H. トーメ等々によって代表される現代のさまざまな立場の人格理論や行為理論の知見をふまえつつ、行為する人格を不可分の統轄的主体として解明するという観点から、独自の体系的構造をもつ「教育学的人格＝行為理論」の構築を試みている。ここでその論究内容を詳述する余裕はないが、彼は人間の目標規定の問題に新たな光を当てることをめざして、諸能力を統轄する行為主体としての人格という人間像を措定し、現代社会において目標とすべきそのメルクマールとして「成熟」(Reife) と「成人性」(Mündigkeit) を挙げている。⁹³⁾ 一見平凡な規定とも思われるが、前者は生物学の領域に由来する概念であり、後者はもともと社会的・法律的な基準で使用される概念であるが、“der reife, mündige Mensch”(成熟し一人前に成人した人間) という表現がよく使われていることから窺われるように、合わせて「肉体的・精神的に成熟し、一人前の成人^{おとな}として社会的・人格的にも成熟している状態」をあらわしていると思われる。これらは現代の教育目標を人格のメルクマールのかたちで公約数的に規定しようとしたものと考えられるが、しかしロートが最も重要な人格のメルクマールとして、この二つと共に、さらにより具体的な内容を示すものとして「批判能力」(Kritikfähigkeit) や「生産性」(Produktivität) や「創造性」(Kreativität) や「責任ある決断能力」(verantwortliche Entscheidungsfähigkeit) 等々を挙げ、これらすべての性格を「生産的・力動的なもの」(das Produktiv-Dynamische) と規定している⁹⁴⁾ ことを考え合わせると、これらを彼が決して固定した内容のものとして想定しているのではないことが窺われる。「人間の目標規定への問いは、決して休止することなく繰り返し設定される、果てしない問いなのである」⁹⁵⁾ という一文からも、そのことが読みとれるだろう。以上にみたような教育における目標設定の内実は、現代日本のわれわれにとっても十分に示唆的

であり、一層の考察に値すると思われる。

さて、人間の目標規定の問題に関するロートの研究を概観してきたが、おわりに教育学の歴史に位置づける仕方でも若干の考察を加えてみたい。すでに触れた『教育学講義綱要』(1835年)における第二の命題としてヘルバルトは「科学としての教育学は実践哲学と心理学に依存する。前者は教育の目標を、後者は方法、手段および障害を指示する」⁹⁶⁾と定式化した。教育の目標(目的)は実践哲学(倫理学)に、教育の方法(手段)は心理学に依存するという、この学問としての他律的二元論ともいべきものは教育学の歴史に長く影を落としてきたと思われるが、ロートはこの問題を意識しつつ、⁹⁷⁾教育学の自律性を主張する立場から教育目標の問題を究明する課題に取り組んだのである。その際、彼が哲学や倫理学にではなく、多様な研究諸領域(精神分析学、心理学、社会学等)の、主に経験科学的な人格理論と行為理論の研究成果に依拠しつつ、固有な問題設定のもとで教育学的な人格=行為理論を構築するという方向でこの研究課題を追求しようとした点に、その学的な独自性を認めてもよいであろう。しかし、その理論構築が実際にどれだけ成功しているかは、慎重な吟味を要する問題であるといわなければならない。

3. 教育人間学の研究方法

教育人間学の研究を進めるにあたり、人間に関する経験諸科学を重視するという態度表明については、先に触れたドイツ教育学会第一回大会の際の基調提案冒頭の発言から明瞭であるが、ロートはこの点について『教育人間学』第一巻の序文においてもいわば宣言的に「私から期待されるものは、経験的に基礎づけられた教育人間学以外の何ものでもないだろう」⁹⁸⁾と述べ、これに続く次の文章のなかで熱意ある姿勢を示している。「この立場を実現できるところでは、私はそのために集中的な努力を傾けた。たとえその際、現代の経験的諸研究——とりわけ行動学、心理学、社会心理学、社会学および文化人類学からの経験的諸研究——の洪水にあやうくおぼれ死にかねないとしてもである。」⁹⁹⁾そして、まさにこのような「人間諸科学を教育学的問題設定のもとで教育学的に統合する自立的な試み」¹⁰⁰⁾として教育人間学の研究を進めようとした点に、その研究方法論上の第一の特徴がみられるといえよう。

さて、すでに見てきたように、このような人間に関する経験諸科学の統合という方法は、人間の陶冶性を究明する研究課題においてはロートによって十分に運用され、相応の研究成果もあげられたと評価できる。しかし、当為や規範や価値にかかわる人間の目標規定の問題を扱う場合にも、同様の方法を容易に用いることができるだろうか。この点については学会大会での基調提案においても、研究資料を経験科学的に確証されたデータに限定しようと固執すれば、「われわれは解決しがたい矛盾と困難に陥るように思われる」¹⁰¹⁾と端的に述べ、さらに「教育学が頑なにその問題設定に固執し、他の諸科学にそれを押しつける場合、陶冶性の問題は教育学にとってなお医学や生物学、心理学や社会学などの助けをかりて解明可能であるように思

われるが、しかし一方、これら教育学の基礎・補助諸科学も人間の目標規定という問題を前にしては役に立たないように思われる」¹⁰²⁾と論じていることからわかるように、ロート自身がその方法的困難さを十分に自覚していたことが窺える。ちなみに、基調提案のサブタイトル——構想と困難点 (Schwierigkeiten)——も主にこの点を意識してつけたものと考えてよい。それにもかかわらず、彼は人間の目標規定の問題に関しても経験科学的に探究する方途をあくまでも模索し、実際に『教育人間学』第一巻の第三部において、可能なかぎり経験科学的研究の諸成果に依拠しつつ教育学的な人格＝行為理論を構築する方向で研究を進めようとしている。しかし、まさに主としてこの点にかかわって、ボルノーは先に触れた書評のなかで鋭い疑問を提示し、厳しい批判を展開しているのである。ここでその論述内容の詳しい説明をする余裕はないが、その要点は、ロートがこの課題領域でも経験科学的に研究を進めると予告していたが、実際にその論述を辿ってみると、彼の人格＝行為理論なるものの研究方法は従来の哲学的教育学のそれと差異がないではないか、というものであった。¹⁰³⁾ ロートの論述においては、ある一人の学生が宿泊した山のホテルで火事に遭遇するという状況を想定することから出発し、最後には自分の身の危険をも省みずに猛火に飛び込み、泣き叫ぶ子どもを救出することになるという「成熟した人間的意志行為」(reife menschliche Willenshandlung)の成立過程¹⁰⁴⁾を、「思考実験」(Gedankenexperiment)¹⁰⁵⁾のかたちで究明しようとしているので、たしかにここでは、いわば現象学的方法が用いられているように見えるのである。しかし、ロートはボルノーの批判に対して、翌1968年刊行の本書第二版の序文のなかでほぼ全面的な反論を展開している。その要旨は、そのような思考実験という論述形式をとったのは、もっぱら読者の理解を容易にするための教授学的な配慮と工夫にすぎず、その論述内容の基礎には経験諸科学の豊富な知見がある、というものであった。¹⁰⁶⁾ ここでただちにこの論争内容に立ち入って評価することは困難であるが、ここで展開された両者の見解にはこの他にも興味深い重要な論点が少ないと思われるので、それを主要な研究資料として稿を改めて論究したいと考えている。

研究方法の問題は教育人間学の研究においてきわめて大きな比重を占める問題だと思われるが、すでに指定紙数を大幅に越えているので、本稿では問題考察の際のごく基本的な視点を示唆するにとどめ、その課題への詳細な取り組みは他日を期すことにしたい。

ロートが教育における経験科学的研究を重視したことの真の意味を捉えるためには、彼の意図した「現実主義的転換」ということの含意を考え合わせると、単に研究方法論の次元だけではなく、むしろ教育学論の次元において、すなわち、教育学の学問的性格や社会的役割などを含む問題の広がりにおいて究明しなければならないと思われる。しかし、本稿での考察は、狭義における研究方法の問題に範囲を限定する仕方で行っていかなければならない。

ロートは教育人間学の研究においていかなる研究方法を用いているといえるのだろうか。彼の意図する「統合」という方法は、従来の研究方法上の基準に照らしてみた場合、基本的にい

かなる性格のものとして理解されるのであろうか。経験科学的方法を用いているといえるのだろうか、それとも解釈学的方法を使用しているというべきなのだろうか。結論を先取りして言えば、全体としては解釈学的方法を用いて研究を進めているというべきではないのか、というのが筆者の考えであるが、その理由を簡潔に述べてみよう。

実証的ないし経験科学的方法というのは、周知のように、具体的には観察や実験や調査による方法であり、仮説を立て、実証的ないし経験科学的なデータによってそれを検証しつつ理論にまで導くという方法である。この方法的基準からすると、ロートが自らの教育人間学を構築するうえで用いている主な方法、すなわち、人間に関する経験諸科学の研究成果を教育学的な問題設定のもとで統合するという方法は、確かに経験科学的な研究のデータに依拠してという要件があるとしても、ロート自身が「経験科学的に探究されたデータをその考察のために解釈学的な循環なかに組み入れること」¹⁰⁷⁾の重要性について言及しており、また教育学研究方法の意義にかかわって、「経験科学的方法を解釈学的循環のなかへと組み込むことを実施するのであり、そのことによってはじめ、理念を認識へと転換させる解釈学的循環が開始されるのである」¹⁰⁸⁾と明言していることから窺えるように、研究の手続きとしては解釈学的方法であるというべきであろう。ロート自身もちろんフランクフルトの国際教育研究大学においては実際に経験科学的方法を用いた研究に取り組んでいたし、またゲッティンゲン大学でもその方法を用いた研究に取り組むように学生たちを指導し、主に博士論文のかたちでの研究成果をシリーズで刊行する世話をしたりして、¹⁰⁹⁾その研究方法の推進に力を入れていた。だが、こと彼の教育人間学の研究に関するかぎり、その統合という方法は、仮説の検証のためにデータにもとづいて「説明する」(erklären)という経験科学的方法であるというよりは(そのような方法意識が彼にまったくないとはいえないと思われるが)、むしろ経験科学的研究のデータや知見を研究資料としてそれを解釈学的な循環へと組み込み、人間の生にとってのその意味内実を「理解(了解)する」(verstehen)という解釈学的方法だというべきではないだろうか。このような意味合いからすれば、ボルノーがロートの教育人間学の基本的性格を上述の書評の表題によって「経験的-解釈学的に基礎づけられた教育人間学」¹¹⁰⁾と特色づけているのは、当を得ているというべきであろう。要するに、より一層の検討が必要なのは、ロートの言う「統合」(Integration)ないしは「統合する」(integrieren)という方法自体の内実を研究方法論的にはどう捉えたらよいのかという問題なのであろう。ロート自身はこのような問題についての方法的吟味を必ずしも十分意識的に行なっていたとはいえず、むしろ経験科学的研究の重要性を強調するあまり、方法的ないし方法論的一元論(methodischer bzw. methodologischer Monismus)の立場をとっているかのように理解されがちな表現が少なくないと思われる。(もっとも一方では、ロートも経験科学的研究のもつ方法的弱点についてかなりしっかりとした自覚的認識をもっていたといえるのであるが。¹¹¹⁾)一般的に人間諸科学の研究においては、したがって教育人間学においても、研究課題の多様性に応じて多様な研究方法を用いていくという

方法的ないし方法論的多元論 (methodischer bzw. methodologischer Pluralismus, 複数主義) の立場で研究を進めていくべきではないだろうか。たとえば、クラフキが提唱しているような解釈学と経験科学とイデオロギー批判の方法論的相互補完論は実り豊かな方法論的モデルの一つとして有力なものと思われる。¹¹²⁾ また、ロート自身がその方法論的有效性に言及しているように、¹¹³⁾ 現象学の方法も課題に応じて積極的に運用していくべきであろう。

4. 教育人間学の全体構造

さて、前々節の論述において、人間の「陶冶性」と「目標規定」という一对の基本概念の概要がある程度明らかにされたとして、それらと、もう一对の基本概念である「発達」と「教育」との相互関係はどのようなものであろうか。

これら四つの基本概念について、ロート自身が「私見によれば、重要なのは陶冶性と目標規定の相関的な解明という認識から発達と教育の相互関係をも新たに規定することなのである」¹¹⁴⁾ と述べており — 彼はこの「相関的解明という循環」を「これからの研究においても助けとなる唯一の研究の原理だと私には思われる」として、その重要性を強調しているのだが¹¹⁵⁾ —、また教育人間学の課題として、すでに述べたように「教育人間学の対象は、人間がいかにして教育の諸作用のもとで自己を実現し一人前に成人しうするのか、という人間の研究なのである」¹¹⁶⁾ と規定していることを考え合わせると、「ともに開かれたものとしての人間の陶冶性と目標規定」¹¹⁷⁾ という二つの基本概念を真に相関的に解明する視点は、人間の本質を「人間が人間になること」として、すなわち、「生成」の相のもとに、さらにその生成に働きかける「形成」の相のもとに把握しようとする視点であり、また現代教育学の用語で表現すれば、「発達」の相のもとに、さらにこの人間の発達を「教育」とのかかわりにおいて究明しようとする視点なのであるといえよう。教育が必要でかつ可能な存在としての人間（とりわけ子ども）が究極的な到達目標としてどのような存在にまでなるべきなのかという問題、すなわち、人間の「存在」としての「陶冶性」と「当為」としての「目標規定」とを相関的に解明する研究課題は、実は人間の問題を子どもから大人への生成と形成の問題として捉え、さらに「発達」と「教育」との相関的過程として究明する場合にのみ果たされうる、といえるであろう。

以上のような構造と展望のもとに、ロートは教育人間学において解明さるべき「発達」(Entwicklung) と「教育」(Erziehung) との相互関係という根本問題を提起するのであるが、まさにその原理的かつ総合的な究明こそが『教育人間学』第二巻の研究課題なのである。第二巻も三部に分かれており、それぞれが固有の研究課題を追求しつつ全体として一定の理論的構造を示している。

まず、第一部「変化した発達概念」(理論の部)¹¹⁸⁾ においては、従来の発達心理学とは区別されるべき固有な概念ないし学問領域として、「発達教育学」(Entwicklungspädagogik) の導入が提案される。それは教育学的発達理論 (pädagogische Entwicklungstheorie) と言い換え

てもよいが、その必然性を主張する論拠として重要なのは、発達研究における問題設定の固有性であり、端的には、人間の発達を制御可能な過程と捉え、その制御可能性の諸条件を究明しようとする視点である。教育の諸作用を不可欠の規定要因として組み込んだ仕方での発達研究といってもよい。人間の陶冶性を前提にして考えた場合、人間の発達が成熟過程に比してより強く学習過程に依存したものであることが明らかにされ、さらにこの学習過程が教授＝教育過程に依存し、しかもこの教授＝教育過程がかなりの程度意図的に制御しうるものであるとすれば、人間の望ましい発達助成という観点から、どのような方向にむけてそれを制御すべきなのかという人間の目標規定の問題が、発達教育学の課題として、発達と教育との関係において再度鋭く提起される。心理学や社会学や文化人類学等においては、人間の発達をいかにあるか（Sein; 存在）の問題として法則的に究明することでその学問的要請は基本的に満たされていると考えられるが、教育学の場合は、経験科学的な認識としてのそれらの諸知見をふまえつつ、同時に人間の発達はいかにあるべきか、そのためには何をなすべきか（Sollen; 当為）という課題をも進んで引き受けなければならないのであり、その点が他の人間諸科学と区別される教育学的発達研究の基本的特質なのである。ロートはこのような基本的視点から、発達を規定する諸過程（成熟過程、学習過程、創造過程）を論述しているが、第一部の全体において人間の発達過程に対して固有な理論的構造を与えることが企てられている。ロート自身が「この第二巻第一部は私の主著のなかでも最も重要な部分であり、より正確を期して言うならば、私の『教育人間学』の最も重要な理論的部分なのである」¹¹⁹⁾と述べていることにも窺われるように、彼の教育人間学のいわば理論的核心に当たる部分であるといってもよいだろう。この第二巻は余にも大部な専門書であるためか、絶版になっても再版されないままであったが、そのかわりに、読書界の要望に依って、この第一部だけがいわば抜き刷りのようなかたちで、1977年に『子どもから大人へ』という親しみやすい表題で刊行された。¹²⁰⁾ 著者自身がいかにこの部分を重要視していたかを左証する事実ともいえよう。

次の第二部「基礎的な人格諸領域における発達段階」（分析の部）¹²¹⁾においては、以上の理論的視点から、教育学的発達研究の具体的展開として、まず発達の当為目標としての成熟した大人の行動と人間の出発状態としての生後の乳児の行動（食物摂取の行為）との対比がおこなわれ、さらに、とりわけ発達への教育の介入という視点から、乳幼児期の基礎的な人格諸領域における発達の問題が教育とのかかわりにおいて究明されている。

最後の第三部「人間の行為能力における発達段階」（総合の部）¹²²⁾においては、教育学的発達研究の統合的深化として、人間の行為能力の発達の問題が教育とのかかわりにおいて、いわば鍵的な問題としての道徳的行為能力の発達に収束するようなかたちで論究されている。そのなかで知的成熟から社会的成熟を経て道徳的成熟に至る発達の過程が教育とのかかわりにおいて克明に追究されているが、ロートは独自の教育人間学の立場から「道徳性の発達と教育」という現代教育学の基本的課題に取り組み、一定の理論的業績をあげているといえよう。

Ⅳ むすび — 総括と展望 —

以上の本論においては、ロートの生涯の略歴と主要な業績について述べ、彼の教育人間学の概要について、研究課題と研究方法の問題を中心に論じてきたが、本稿の「むすび」としては、まず総括の意味で彼の教育理論の基本的な特質を明らかにしておきたい。さらに、その考察をふまえて、今後の研究の方向と内容を展望してみたい。

1) ロートの教育理論を特色づける第一の点は、本論において見てきたように、経験科学的研究の重視ということであろう。このことは彼が志向した「教育学研究における現実主義的転換」という理念と結びつけて捉えられなければならない。教育研究における実証性の貫徹という方法論的意識とのかかわりにおいて理解されなければならない。しかも次の引用からも読み取れるように、彼が実証主義的な狭隘さに陥ることのないよう自戒していた事実を押さえておくことも重要であろう。「教育現実を研究するということは、非論理的ないし非哲学的になるということでは決してなく、また実証主義的ないし実用主義的に自分を狭めることを意味するのでもなく、まず単純にありのままの対象に立ち戻ることであり、事実そのものから認識を新たに練り上げることであり、精神科学的な諸命題をそれぞれの専門に固有な経験科学的方法によって統制可能なものにつくりかえる勇気を新たに奮い起こすことなのである。」¹²³⁾

2) 上に述べた経験科学的研究の重視ということと一見相反するようであるが、ロートの教育理論にみられる第二の特色は、いわば強度の体系志向性ともいべきものだろう。彼の最大の学問的功績は経験科学的なデータや知見を重視しながら、それらをふまえて独自の理論体系を構築しようとした点にあり、主にアメリカにおける経験科学的研究からの刺激と影響を強く受けながらも、その学問研究の基本的姿勢には、すぐれてドイツ的な学問的伝統、とりわけドイツに固有な根底的・体系的な思考様式の脈打っているのが感じられる。彼自身はそのような自己規定の仕方をあまり好まなかったようであるが、客観的にみれば、まさに哲学的な思考様式が深く身についていると評価することもできるのではないだろうか。哲学的とは、つねにものごとの本質や根源への限りない接近を希求しながら、それを全体的・根本的に捉え究めようとする思考態度だといえるからである。

3) ロートの教育理論における第三の特色は、その徹底した実践志向性といってよいだろう。教育学は人間の発達、とりわけ子どもの全人格的発達に関与する実践的営為としての教育を研究対象として成立するものであるがゆえに、「実践にかかわる科学」(praxisbezogene Wissenschaft) という基本的性格を有している。彼によれば、「教育学は医学や法学や神学、経済学やその他の諸学科と共に、実践にかかわり、実践においてはじめて真に満たされるところの諸科学に属している」¹²⁴⁾ のであり、さらに「教育学は『実践の理論』であるか、さもなければ無益なものである」¹²⁵⁾ とまで断定される。万学の祖と呼ばれる古代ギリシアの哲学者

・アリストテレス (Aristoteles, 前384-322) は諸学をテオリア (観想または理論) の学 (論理学、自然学、形而上学など) とプラクシス (実践) ないしポイエシス (製作) の学 (経済学、倫理学、政治学など) とに大別しているが、ヨーロッパにおける学問分類のこの伝統にしたがって、ロートは教育学を医学や法学などと共に、後者の典型的なものとして考えており、一方、隣接の心理学や社会学は前者に属するものとみなしているといえる。

4) 前述の実践志向性と内的に関連しているものであるが、彼の教育理論を特色づける第四の点として価値志向性を挙げることができるだろう。人間の実践的営為としての教育が関与する発達という事象はすぐれて価値実現の過程であるが、この基本的事実に照応して、このような人間の発達を研究対象とする教育学はつねに価値的課題の前に立たされており、それを真正面から受けとめつつ、時には大胆な価値選択をも敢行するという本来の使命を担っている、といわなければならない。この問題にかかわってロートは次のように言明している。「教育学は没価値的な (価値に拘束されない) 科学ではありえないし、直接的ないし間接的な行為の指示という認識の性格を否認することはできない。……教育学は、あらゆる教育とともに設定されている価値との関係なしに、すなわち、医学の場合には治療としての医療行為とともに、また他の諸科学の場合にはそれぞれのやりかたで設定されているような価値との関係なしに研究することはしないのである。」¹²⁶⁾

5) 第一の特色とかかわる問題であるが、いわゆる隣接諸科学 (Nachbarwissenschaften) との学際的研究 (interdisziplinäre Forschungen) の重視と、それに関連しての教育学の自立性ないし自律性 (Eigenständigkeit bzw. Autonomie der Pädagogik) の主張が彼の教育理論の第五の特色として浮かび上がってくる。「教育学の自立性を求めるという危惧されている闘いは、今やあらゆる人間諸科学、とりわけ心理学や社会学との開かれた生産的な対話を通して解決することができる」¹²⁷⁾ という言明から読みとれるように、上の二つのことを結合して捉えようとしたところにロートの思想のユニークさがみられるといえよう。つまり、教育学は閉鎖的に身を護るのではなく、固有な問題設定のもとで隣接諸科学との積極的な研究交流を行なうことによって、自立的ないし自律的な科学として自己を発展させていくことができる、という主張なのである。

6) 以上の五点の特色はロートの教育理論ないし教育学一般に該当するものであり、したがって同時に彼の教育人間学にも妥当するものと考えてよいだろうが、そもそも彼は自分の教育人間学と教育学全体との関係をどのように考えていたのであろうか。ここに彼の教育理論の第六の特色をみることもできよう。「基礎研究 (Grundlagenforschung) としての教育人間学」¹²⁸⁾ という表現や、さらに「教育人間学とは科学的な徹底性をそなえた教育研究として理解されるような基礎研究を意味する」¹²⁹⁾ という把握を手がかりにして考えると、彼が構築しようとした教育人間学は教育学の不可欠な個別領域であるとともに、教育学全体を支える基礎理論として、個別的な教育諸科学のいわば「統合の要」としての役割を果たすべきものと考えられて

いたことが窺われる。

さて、「はじめに」においても述べたように、本稿はロートの教育人間学に関する総合的研究のいわば序論的なものとして位置づけられるものであるが、そのような観点から今後の研究の方向と内容について展望しておきたい。

1) まず第一に、彼の教育人間学を基礎づける学問的性格をより正確に把握するため、ロートの教育学論をより根底的かつ包括的に検討してみる必要があるだろう。その基本的な視点は先の総括における教育理論の特色としても示唆されているが、その理論的内実には教育研究の本質にかかわる傾聴すべき提言や知見が少なからず含まれていると思われるので、彼の教育人間学を支える基礎的前提を明らかにするためにも、その教育学論の論理内在的な検討は避けることができないであろう。ロートは1966年の時点でのある論文のなかで「純然たる精神科学としての教育学の時代は、今やドイツにおいても終焉する」¹³⁰⁾ と言いきっているが、この判断の当否や研究方法論の問題も含めて、稿を改めて論究してみたい。

2) その内容をここで繰り返すことはしないが、本論で概観したように、主著『教育人間学』第一巻の第二部と第三部、第三巻の第一部と第二部と第三部は全体として構造的に関連しつつ、それぞれ相対的に独立した固有なテーマを扱っているので、ロートの教育人間学を構成する研究課題として個別的に論究する必要があるだろう。

3) 以上の研究で、ロートの教育人間学に関する研究は一応完結するはずであるが、さらに、その学問的特質を浮き彫りにするという意図もこめて、ドイツのボルノーとわが国の森昭の二人の教育人間学との理論的な比較研究を予定している。

注

1) 教育人間学は、より正確には教育から人間を問うと同時に人間から教育を問うという、双方向的な問いとして成立する学問領域というべきであろう。

2) 森昭『教育人間学 ― 人間生成としての教育 ―』、黎明書房、1961年。

森昭『人間形成原論 遺稿』(森昭著作集第六巻)、黎明書房、1972年。

勝田守一『人間の科学としての教育学』(勝田守一著作集第六巻)、国土社、1973年。

3) その研究状況について前史的なものをも含めて概観的な情報を提供してくれるものとしては、次の参考文献がある。W. Lochや K. Dienelt の業績を扱っていないという不十分さはあるが。

B. Gerner, Einführung in die pädagogische Anthropologie, Darmstadt, 1974. (B. ゲルナー著、岡本英明訳『教育人間学入門』、理想社、1975年)

4) H. Roth, Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnerbares und Aktuelles — Ein Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag —, Hannover u.a., 1976.

本書は、副々題にも示されているように、ロートが70歳の誕生日を迎える時点でインタビュー形式により自己の生涯と業績について自由に語った内容のものであるが、インタビュアーはドイツ教育審

議会委員時代（後述）に助手的立場で彼の研究活動を支えてくれた女性の社会学者であった。タイトルは『教師とその学問 — 回顧と現在 — 』とでも訳出できようが、「教師」という自己規定の仕方にロートの特有な自覚的姿勢が窺われて興味深い。本書の内容は、人間の発達と教育の問題を専門的に研究してきた者の立場から、自己の生涯を省察し、その発達を考察したユニークなものとして、発達研究の文献としても貴重なものといえるだろう。

- 5) a.a.O., S.13.
- 6) a.a.O., S.17.
- 7) a.a.O., S.16.
- 8) a.a.O., S.22.
- 9) a.a.O., S.81.
- 10) a.a.O., S.22-23.
- 11) a.a.O., S.26.
- 12) a.a.O., S.82.
- 13) a.a.O., S.20.
- 14) H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 7. Aufl., Frankfurt a.M., 1970 (2.Aufl., 1935), S.12-23. 平野正久・大久保智・山本雅弘・ヘルマン・ノール著訳『ドイツの新教育運動』（長尾十三二監修・世界新教育運動選書20）、明治図書、1987年、p.95-109.
 なお、ドイツ青年運動の教育学的意味については次の論文を参照のこと。山本雅弘「ヴァンデルンの本質とその教育学的意味 — ドイツ青年運動の一考察 — 」、『教育哲学研究』第49号、1984年、p.42-56. なお次の論文集にも載録。森田孝他編『人間形成の哲学』、大阪書籍、1992年、p.127-146.
- 15) H. Roth, a.a.O., S.27-28.
- 16) a.a.O., S.84.
- 17) a.a.O., S.88.
- 18) a.a.O., S.24-25.
- 19) この学位論文は同名の単行本として5年後の1938年にベルリンで刊行された。
- 20) H. Roth, a.a.O., S.32.
- 21) a.a.O., S.31.
- 22) a.a.O., S.33. ミュンヘンはナチス党結成の地であり、ヒトラーによる有名なミュンヘン一揆（1923年）にも象徴されるように、ナチス運動の中心地であった。
- 23) a.a.O., S.37-38.
- 24) a.a.O., S.34-35.
- 25) a.a.O., S.39.
- 26) a.a.O., S.40.
- 27) a.a.O., S.42.
- 28) H. Nohl, a.a.O., S.23. 注14) の前掲邦訳書、p.110.
- 29) H. Roth, a.a.O., S.43.
- 30) J.G. Fichte, Reden an die deutsche Nation, 1808. 椎名萬吉訳『ドイツ国民教育論』（梅根悟・勝田守一監修 世界教育学選集56）、明治図書、1970年.
- 31) この当時はまだ大学（高等教育）レベルの養成機関ではなく、その実態に即応したイメージを出すため、本文のような訳語をあててみた。普通に直訳すれば「教育研究所」であるが、当然ながらそれでは内容にそぐわないからである。戦前の「師範学校」（Lehrerseminar）と後の「教育大学」（Päda-

gogische Hochschule)の間に位置するものなので、専門学校レベルの教育機関であろうかとも推察され、「教員養成専門学校」というような訳語も仮に考えてみたが、教育行政的にどのような位置づけにあったかが不明であり、その採用にまでは踏み切れなかった。

32) H. Roth, a.a.O., S.45.

33) a.a.O., S.49. ヘイガー (Walter E. Hager, 1896-) は、エスリンゲンでの国際的共同研究におけるアメリカ側から派遣された指導者の一人であり、当時は合衆国首都ワシントン市にあるウィルソン教育大学の学長であった。

34) a.a.O., S.152.

35) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.II., Hannover u.a., 1971, S.30. 拙訳『発達教育学』、明治図書、1976年、p.21.

36) H. Roth, Der Lehrer und seine Wissenschaft, Hannover u.a., 1976, S.52.

37) a.a.O., S.53.

38) H. Roth, Kind und Geschichte Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München, 1955.

39) H. Roth, Erziehungswissenschaft Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover u.a., 1967, S.296-366.

40) H. Roth, Der Lehrer und seine Wissenschaft, S.54.

41) H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover u.a., 1957.

本書の第1章“Kritisches zur Schulreife und Schulreifeuntersuchung”(S.7-27.)が「学齢成熟および学齢成熟検査への批判」として、次の文献に編者により訳出されている。川口勇編・学齢成熟研究会訳『研究資料 増訂 学齢成熟論集』、三和書房、1966年、p.21-51.

42) H. Roth, Der Lehrer und seine Wissenschaft, S.58.

43) a.a.O., S.160-161.

44) H. Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule, 1963, H.3, S.109-119. また次の論文集中に載録。H. Roth, Erziehungswissenschaft Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover u.a., 1967, S.113-126.

45) W. Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik — Empirie — Ideologiekritik Heinrich Roth zum 65. Geburtstag gewidmet. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1971, H.3, S.370. (この論文はロートの65歳の誕生日を祝って献呈されたものである。)

W. クラフキー著・小笠原道雄監訳『批判的・構成的教育科学 — 理論・実践・討論のための論文集 —』、黎明書房、1984年、p.33.

46) ドイツ語の研究文献においては一般に、“empirisch”(経験的)という語が“erfahrungswissenschaftlich”(経験科学的)という意味で多用され、したがって、経験的方法(empirische Methode)や経験的研究(empirische Forschung bzw. Untersuchung)という用語がよく使われているが、これらは通常われわれが実証的方法や実証的研究と呼んでいるものと基本的に同義のものと考えてよいであろう。実証的とは、学問研究において、もっぱら経験的事実にもとづいて証明し、論証しようとする認識態度をあらわす言葉だからである。周知のように、実証的という学問用語はフランスの哲学者・社会学者コント(I.A.M.F.X. Comte, 1798-1857)の実証哲学(philosophie positive)に由来し、わが国においてもよく用いられているが、ドイツでは言語習慣のためか、“positive Methode”等の表現は用いられないようである。フランス語からの翻訳とみなされる“positive Philosophie”や“positive Wissenschaft”等は、もとより使用されているが。

47) W. Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik — Empirie —

Ideologiekritik. In: Z. f. Päd., 1971, H.3, S.367-376. 注45)の前掲邦訳書、p.29-38.

拙稿「教育学における研究方法論の問題 — 西ドイツ教育学界における近年の論議を中心に —」、『教育哲学研究』第27号、1973年、p.54-55.

48) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I (1966), Bd.II (1971), Hannover u.a.

49) H. Roth, Der Lehrer und seine Wissenschaft, S.65.

50) ロートは中等教員養成におけるいわば「教育学教育」の内容を準備する方向で自分の専門研究を進めていったといえるであろう。当時、西ドイツにおいては、教育学会を中心にして、大学における教育学教育の改革のための取り組みが行なわれていたが、ロートのこの取り組みもそのような方向と軌を一にしていたと捉えることができるかもしれない。

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft, Weinheim u.a., 1968.

拙稿「大学における教育学教育の問題 — 西ドイツ教育学の自己革新運動 —」、『教育哲学研究』第38巻第4号、1971年、p.250-259.

51) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., Hannover u.a., S.15

52) モーリス・ドベス (堀尾輝久・斉藤佐和訳)『教育の段階 — 誕生から青年期まで —』、岩波書店、1982年。とくに「訳者あとがき — モーリス・ドベスの人と仕事」(p.227-239)を参照。

53) H. Roth, Begabung und Begaben Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung, 7.Jg., 1952, S.395-407.

ders., Der Wandel des Begabungsbegriffes. In: Hamburger Lehrerzeitung, 14.Jg., 1961, S.353-358.

ders., Begabung und Schule. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 109.Jg., 1964, 143-148.

ders., Begabung als Problem der Forshung. In: Die Deutsche Schule, 59.Jg., 1967, H.4, S.197-207.

54) H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd.4), Stuttgart, 1968.

“Begabung”という語は、もともと“begaben”(賦与する)という動詞に由来し、本来は「天賦の才」という意味なので、「才能」と訳するのが普通であろうが、ロートはそれも含めてより広義の概念として用いていると思われるので、「能力」という訳語を与えた。本書の中心思想は「能力(Begabung)は学習のための前提であるだけでなく、学習の成果でもある」(S.22)という命題に集約的に表現されているが、この場合も「能力」の方がより適訳であろうと判断される。

55) Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen (Empfehlungen der Bildungskommission), Stuttgart, 1970.

56) 拙稿「西ドイツにおける能力論」、国民教育研究所編集『国民教育』第18号、1973年、p.86-93.

57) 拙稿「教育学における研究方法論の問題 — 西ドイツ教育学界における近年の論議を中心に —」、『教育哲学研究』第27号、1973年、p.57-59.

58) H. Roth, Erziehungswissenschaft — Schulreform — Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 9.Beiheft, Weinheim u.a., 1971, S.17-31.

59) H.v. Hentig, Fördern statt Auslesen (Zum Tode des Pädagogen Heinrich Roth). In: Die Zeit (1983.7.22), S.23.

60) ボルノーの提案は次の著書のかたちで公刊された。

O.F. Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen, 1965. (岡本英明訳『教育学における人間学的見方』、玉川大学出版部、1977年.)

61) H. Roth, Empirische Pädagogische Anthropologie Konzeption und Schwierigkeiten. In: Zeitschrift

für Pädagogik, Jg.11, 1965, H.3, S.207-221. また次の論文集に載録。H. Roth, Erziehungswissenschaft Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hanover u.a., 1967, S.139-152.

62) a.a.O., S.207.

63) a.a.O., S.207-208.

H. Nohl, Pädagogische Menschenkunde. In: Handbuch der Pädagogik, II.Bd., hrsg.v. H. Nohl u. L.Pallt, Langensalza, 1929, S.51-75.

H. Nohl, Charakter und Schicksal Eine pädagogische Menschenkunde, 5.Aufl. Frankfurt a.M., 1959.

次の論文を参照。大久保智「ヘルマン・ノールにおける生の構造 — 人間論 (Menschenkunde) を中心にして — 」、『大阪大学人間科学部紀要』第5巻、1979年、p.125-141.

W. Flitner, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, 12.Aufl. 1968. (1.Aufl. 1950.) (島田四郎・石川道夫共訳『一般教育学』、玉川大学出版部、1988年。) 次の著書を参照。小笠原道雄『現代ドイツ教育学説史研究序説 — ヴィルヘルム・フリットナー教育学の研究 — 』、福村出版、1974年、p.47-60.

64) a.a.O., S.208.

65) a.a.O.

66) a.a.O.

67) a.a.O., S.208-209.

68) a.a.O., S.209.

69) a.a.O.

70) a.a.O., S.209-212.

J. Derbolav, Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Psychologie und Pädagogik, hrsg. v. J. Derbolav u. H. Roth, Heidelberg, 1959. S.7-48. この論文は次の著書 (論文集) にも載録。J. Derbolav, Systematische Perspektiven der Pädagogik, Heidelberg, 1971, S.22-51. (小笠原道雄監訳『現代教育科学の論争点 — 教育学の体系的展望 — 』、玉川大学出版部、1979年、p.31-74.)

A. Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg, 1963.

W. Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Essen, 1963.

71) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., Hannover u.a., 1966, S.19.

72) a.a.O.

73) H. Roth, Empirische Pädagogische Anthropologie Konzeption und Schwierigkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.11, 1965, H.3, S.213

74) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., Hannover u.a., 1966, S.31-71.

75) a.a.O., S.31-46.

76) a.a.O., S.41-42.

77) M.J. Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen, 1956.

78) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., Hannover u.a., 1966, S.42

79) H. Roth, Der lernende Mensch Probleme und Umriss einer pädagogischen Anthropologie (1966). In: H. Roth, Erziehungswissenschaft Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hanover u.a., 1967, S.153-161.

80) a.a.O., S.154.

81) “Bildsamkeit” の訳語については、他にも陶冶可能性、形成可能性、教育可能性などが考えられるが、本稿においては、結局、わが国の教育学の歴史において最も一般的に定着している「陶冶性」を用いることにした。

- 82) J.F. Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften), Paderborn, 2.Aufl., S.5.
- 83) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., Hannover u.a., 1966, S.107-267.
- 84) a.a.O., S.149. そして、ロートは本書第二部全体の副題としても“Der Mensch als homo educandus”を掲げている。
- 85) 例えば、デアボラフは教育人間学に関する論文(1959年)のなかでこの語を用いている。J. Derbolav, Systematische Perspektiven der Pädagogik, Heidelberg, 1971, S.23. なお、注70)の前掲邦訳書では、この語のもつ包括的な意味内容に即して「教育を必要とする人間」と訳出されている。p.33.
- 86) M.J. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart, 5.Aufl. 1964, S.173. 本書においてランゲフェルドは、animal educandumを使用する立場から、homo educandusに対してはトートロジー(類語反復)だとする批判的なコメントを加えている(S.181)。ロートもおそらく本書のこの箇所は読んでいたのではないかと推測されるが、私の知るかぎり、そのことについてはなんのコメントもなく、いわば標語的にこの語を用いている。ランゲフェルドの批判は形式論理としてはたしかに一見筋が通っているようであるが、しかし逆にそうだとすれば、ホモ・ルーデンスは別として、ホモ・サピエンスやホモ・ファーベルなどもトートロジーだということになるのではないだろうか。だから、この種の問題を妙に厳密に考えることはさほど意味がないのであり、むしろ重要なのは「教育されなければならない」という基本的属性の方なのであるから、両者とも表現の異なるほぼ等価値のものとして使用してよいのではないか、というのが私の見解である。
- 87) I. Kant, Über die Pädagogik (hrsg.v.Rink), 1803. 勝田守一・伊勢田耀子訳『教育学講義』(梅根悟・勝田守一監修 世界教育学選集60)、明治図書、1971年。
- 88) H. Roth, Der lernende Mensch Probleme und Umrisse einer pädagogischen Anthropologie (1966). In: H.Roth, Erziehungswissenschaft Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hanover u.a., 1967, S.153.
- 89) O.F. Bollnow, Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage Besprechung von Heinrich Roth “Pädagogische Anthropologie”, In: Zeitschrift für Pädagogik, 1967, H.6., S. 575-596., insbesondere, S.583.
- 90) “Bestimmung”は、当然ながら“bestimmen”という動詞から派生したものであるが、後者には他動詞としては「決める」「規定する」などの一般的な意味のほか、「(…を…のためのものと)指定(予定)する」からさらに「(神や運命が摂理として)定める」という語義までがあり、それらに対応して前者の語義も多様である。すなわち、一般的な「決定」「規定」などから「使命」や「天命」や「天職」などまでである。私はこのような二重の語義を考慮して、ロートの使用している意味内容を探りつつ、人間における「あるべきものとしての本質規定」から「究極目標の規定」を経て、いわば公約数的に「目標規定」という訳語を定めた。
- 91) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., Hannover u.a., 1966, S.273.
- 92) a.a.O., S.271-360.
- 93) a.a.O., S.434-439.
- 94) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.II., Hannover u.a., 1971, S.43. (拙訳書『発達教育学』、明治図書、1976年、p.38.)
- 95) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., S.360.
- 96) J.F. Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften), Paderborn, 2.Aufl., S.5.
- 97) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., S.276-281.

- 98) a.a.O., S.13.
- 99) a.a.O.
- 100) a.a.O., S.12.
- 101) H. Roth, Empirische Pädagogische Anthropologie Konzeption und Schwierigkeiten. In: Z. f. Päd., Jg.11, 1965, H.3, S.215
- 102) a.a.O.
- 103) O.F. Bollnow, Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage, In: Zeitschrift für Pädagogik, 1967, H.6., S.583-587, insbesondere S.584 u.586.
- 104) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., S.373-388.
- 105) a.a.O., S.373.
- 106) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., 2.Aufl., 1968.
- 107) H. Roth, Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. In: H. Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover u.a., 1967, S.128.
- 108) a.a.O., S.127.
- 109) ロートは自分の著書類も出している出版社である〈Hermann Schroedel Verlag〉から自らの編集で“Empirische Forschungen zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben”という研究シリーズを公刊していた。実証的・経験科学的研究としてすぐれたものが少なくないと思われる。
- 110) “Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage.”
- 111) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., S.94 u.96 u.98.
- 112) W. Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik — Empirie — Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1971, H.3, S.351-385. (W.クラフキー著・小笠原道雄監訳『批判的・構成的教育科学 — 理論・実践・討論のための論文集 — 』、黎明書房、1984年、p.16-47.) なお次の日本講演集も参照。W.クラフキ／小笠原道雄編『教育・人間性・民主主義』、玉川大学出版部、1992年、とくに第二章「批判的・構成的教育科学の基本特徴」（桜井佳樹訳）、P.35-53.
拙稿「教育学における研究方法論の問題 — 西ドイツ教育学界における近年の論議を中心に — 」、『教育哲学研究』第27号、1973年、p.49-65.
- 113) H. Roth, Empirische Pädagogische Anthropologie Konzeption und Schwierigkeiten. In: Z. f. Päd., Jg.11, 1965, H.3, S.211-212.
- 114) a.a.O., S.219-220.
- 115) a.a.O., S.216.
- 116) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., S.19.
- 117) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., 2.Aufl., 1968. 第二版の序文 (Notwendiges Vorwort zur zweiten Auflage) は、本文の頁の記載を変えずに（紙型をそのままに）新たにつけ加えたものであるため、頁が付されていないが、その一頁目に次の一文がある。『「本書の本来的な核心部分」は、『陶冶性』の部でも『目標規定』の部でもなく、そうではなくて無限に開かれた人間の陶冶性が無限に開かれた人間の自己目標規定（自己使命）とかかわっているという認識であり、……」 ロートはこの認識をきわめて重要なものと考えていたようで、この箇所の叙述を第二巻でも繰り返しているが（H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.II., S.38., 拙訳『発達教育学』、p.33.）、彼が人間の陶冶性をも目標規定をもともに無限に開かれた、オープンエンドなものとして捉えていたことは注目に値するといえよう。
- 118) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.II., Hannover u.a., 1971, S.21-201.

- 119) 拙訳『発達教育学』、明治図書、1976年、p.1. (日本語版への序文)
- 120) H. Roth, Vom Kind zum Erwachsenen Aus der "Pädagogischen Anthropologie", Hannover, 1977.
いささか私事にわたるが、このことにかかわる感懷をここで一つ述べさせていただきたい。西ドイツのテュービンゲン大学に留学中の1971年春に、ロートの『教育人間学』第二巻が公刊され、ただちに読み始めたが、とくにその第一部の重要性に気づかされ、夏にはゲッティンゲン大学にロート教授を訪ね、翻訳計画について話し合った。その相対的独立性と日本への紹介の緊要性という理由から、まず第一部(理論の部)だけを訳出・出版したいとする私の希望に教授は完全に同意されたが、すでにその時点で、われわれの間に基本的な認識の一致があったことが思い起こされる。そのためか、ロートはこの普及版の序文のなかで同じ部分の日本語訳の刊行についてもわざわざ言及している。(S.9.)
- 121) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.II., S.203-377.
- 122) a.a.O., S.379-600.
- 123) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Bd.I., S.92.
- 124) a.a.O., S.71.
- 125) a.a.O., S.72.
- 126) H. Roth, Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. In: H. Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover u.a., 1967, S.128.
- 127) a.a.O. 本文の問題意識にかかわって、「心理学と社会学の間の教育学」と題するこの論文において教育学をめぐる研究状況についての批判的認識と教育人間学への展望が示されている箇所があり、われわれにとってもきわめて示唆的な内容だと思われるので、すこし長いが引用しておこう。(S.137-138.)
- 「教育学は自然をも精神をも否認できないので、自分の対話の相手を心理学や社会学を越えてさらに広げなければならない。その対話の相手は、人間に関する生物心理的ならびに社会的な認識を備えたデータ処理の統合科学として、ふたたび部分から全体へと突き進もうとする人間学でなければならない。このような全面的なやり方で、たとえば学習研究や能力研究や青少年研究を行なうような、生物学や心理学や社会学、専門諸科学や教育学にまたがる研究チームはどこにあるのだろうか。だがしかし、これら諸現象の多次的な分析だけでもさらにわれわれの助けになりうるであろう。そのような分析は少なくともわが国には存在せず(もっともこのような方向への傾向が認められはするが)、その反対に、諸科学の間の境界がますます驚くほどに固定化しており、その結果、心理学者は社会学者の存在にほとんど気づかず、その逆も同じであり、そして心理学者と社会学者は教育学をまったくなおざりにすることができると信じているのである。状況が以上のようなとすれば、そこにただ残されるのは、まず一面では専門分化、すなわち、まさにこのような取り組みを自分たちの専門的な課題とするような「教育心理学」と「教育社会学」への要求であり、他面では人間と社会に関する諸科学の研究データを人間の教育可能性という問題設定のもとで批判し統合する試みをおこなう教育人間学なのである。ここに教育学は初めて緒に就くのだが、この始まりは心理学や社会学との批判的な対話が集中的に発展すればするほど、それだけうまくいくことになるだろう。」
- 128) H. Roth, Empirische Pädagogische Anthropologie Konzeption und Schwierigkeiten. In: Z. f. Päd., Jg.11, 1965, H.3, S.214.
- 129) a.a.O.
- 130) H. Roth, Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. In: H. Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover u.a., 1967, S.128.

Aufgabe und Methode einer pädagogischen Anthropologie

— Studie über die Arbeit H. Roths —

Masahisa HIRANO

Auf dem Fachgebiet der "pädagogischen Anthropologie" hat Göttinger Pädagoge, Heinrich Roth (1906–83) viel geleistet. Er hat uns sein zweibändiges großes Werk gelassen, nämlich "Pädagogische Anthropologie", Bd.1. (1966) u. Bd.2. (1971). Um die Pädagogik als Wissenschaft vom Menschen zu begründen, habe ich die Absicht, mich mit seinen theoretischen Leistungen gründlich auseinanderzusetzen. In erster Linie möchte ich sein Leben beschreiben, damit wir den Hintergrund seiner wissenschaftlichen Arbeit besser begreifen können. Anschließend möchte ich mich einführend mit seinen theoretischen Ansätzen beschäftigen. In diesem Aufsatz versuche ich, insbesondere Aufgabe und Methode seiner pädagogischen Anthropologie ausführlich zu erörtern.

Seine eigene pädagogische Anthropologie konzipierte H. Roth als eine auf den Erfahrungswissenschaften basierende, unter der pädagogischen Fragestellung forschende und datenverarbeitende Integrationswissenschaft. Ihre Forschungsaufgabe formulierte er deswegen insgesamt die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkungen zu sich selbst kommen und mündig werden kann. In diesem Zusammenhang versuchte er, die doppelte Grundbegriffe über den Menschen, d.h., "Bildsamkeit" und "Bestimmung" (Bd.1), "Entwicklung" und "Erziehung" (Bd.2), wechselseitig zu erhellen. Als Forschungsmethode der Integration benutzte er vornehmlich die Hermeneutik der empirisch gesicherten Daten und Befunde der Erfahrungswissenschaften vom Menschen.

Der Inhalt meiner Abhandlung lautet folgendergestalt:

- I . Einführung — Problemstellung —
- II . Das Leben von H. Roth und sein Werk
- III . Aufgabe und Methode seiner pädagogischen Anthropologie
 - 1) Konzeption einer pädagogischen Anthropologie
 - 2) Aufgabe seiner pädagogischen Anthropologie
 - 3) Methode seiner pädagogischen Anthropologie
 - 4) Struktur seiner pädagogischen Anthropologie
- IV . Schluß — Zusammenfassung und Perspektive —