

教育学の科学性を問う

——解釈学的=現象学的立場から*——

岡 本 英 明

Zur Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik

Vom Standpunkt der hermeneutisch-phänomenologischen Theorie aus

von

Hideakira OKAMOTO

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird untersucht, auf Grund der wissenschaftstheoretischen Kontroverse um die Methodologie den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik zu explizieren, indem der Verfasser versucht, die hermeneutische Theorie im Vergleich mit der analytischen Theorie und der kritischen Theorie zu erörtern und somit ihre methodologisch-wissenschaftstheoretische Gültigkeit zu prüfen.

教育学の科学性への問いや疑惑は、教育学の歴史とともに古く、しかもまた現在に至るまで教育学の学理論争の中心を形成していると言える¹⁾。このことは、教育学が優れて実践的な課題にかかわる科学である反面、哲学から分離されておらず、経験科学化が遅れたなどの外面的理由のみではなくて、より本質的には、教育現実ないし教育状況が純理論的に再構成され制御される技術的行為のモデルでは割り切れない非技術論的な歴史的=社会的複合体であるという内面的理由に由来するものと思われる。

したがって、教育学の科学的性格をめぐる論争がいまだに進行中であるからといっても、それは教育学の科学的（学問的）遅れのせいにはならないのである。問題は、むしろ教育学の本質そのものと深くかかわり合う事柄であると言えよう。

* 教育哲学会第20回全国大会シンポジウム（1977年10月6日、於：九州大学）にて提題者として講演。要旨は「教育哲学研究」第37号（1978年）7—13頁に所収。

以下において、われわれの立場である解釈学的理論を、論理分析的理論および社会批判的理論とそれぞれ比較検討することによって、その理論的妥当性を吟味するとともに、そこからまた翻って、教育学の科学性をめぐる問題点をより一層深く追求することを試みてみたい。

I 「生の理解」と科学性との結びつき

解釈学的教育学 (Hermeneutische Pädagogik) は、規範 (Norm) や論理 (Logik) からではなく、まさに教育現実の分析から出発する。すなわち、人間はあらかじめ理解され解釈された世界に生きているという事実から出発する。したがって、理論と実践との関係は次のようになる。すなわち、実践はそれに先立つ純粋理論の後からの応用——自然科学と技術との関係——ではなくて、実はあらゆる理論の以前に、つねに既に教育現実ないし実践が存在している。しかも、この教育現実の中には意味付与と目標設定とがつねに既に含まれている。したがって、教育理論は自己自身から展開するものではなく、既に先にと与えられたこの教育現実を解釈して明確化し、批判的に吟味しなければならない。その意味において、教育理論は教育現実ないし実践を「解き明かす」(aufklären) 機能を有するものであって、新実証主義者が主張するような「理論と実践との間の厳格な分離」はあり得ない。

このことを換言すれば、方法的=概念的方式としての理論は前概念的な「生の理解」(Lebensverstehen) と結びついているのであって、すべての科学は前科学的な「理解」(Verstehen) を踏まえなければならない²⁾。

W. Dilthey によって基礎づけられた精神科学的(解釈学的)方法は、本来的に言って、一方では「経験主義」(Empirismus)の自然科学的概念形成に対する批判を通じて、また他方ではドグマ的ないし観念的な「規範設定」に対する批判を通じて展開されたものであるが、この解釈学的方法は決して経験科学的方法への前段階などではあり得ない。科学的後進性はむしろ反対に、経験科学と規範学とが歴史的意識による相互媒介なしに単に並列されている経験科学的教育学にこそ認められると言えよう³⁾。

II 科学の「無前提性」と「客観性」

上述したごとく、人間はつねに既に理解され解釈された世界に生きているのであって、このあらかじめの理解、つまり「前理解」(Vorverständnis)は、既にわれわれにと与えられている。したがって、われわれはこうした「前理解」の背後に入り込むことはできない。換言すれば、認識におけるいわゆる「アルキメデスの点」は不可能なのである⁴⁾。

教育学においても事態は同様であって、数世紀に亘って生じた教育現実の全体が科学としての教育学の不可欠な「前提」なのであり、その意味で教育学はいわゆる「無前提」から出発することはできない。しかしこのことは、経験科学的教育学が解釈学的教育学を非難するように、教育学の「科学性」の喪失を意味するのであろうか。解釈学的立場においても、科学における無前提性への要請は否定されない。しかしながら、科学における無前提性 (Voraussetzungslosigkeit) への要請は、経験論者たちのようにあらゆる「前理解」を放棄することを意味するのではなくて、むしろイデオロギーやドグマなどの「偏見から

の解放」(Vorurteilsfreiheit)を意味している。また、その際の科学性の規準は「普遍妥当性」(Allgemeingültigkeit)ではあり得ず、むしろ解釈学的カテゴリーとしての「客観性」(Objektivität)⁵⁾である。

以上から明らかなように、教育学はさしあたりぼんやりと与えられた「前理解」とともに始まらなければならないのであって、この「前理解」を解釈して明確化することによって真の「理解」にまで至らなければならない。したがってここから、解釈学的方法が他の方法に対してもつ優位性が根拠づけられる。最近、フランクフルト学派の J. Habermas もまた社会科学の領域で鋭く証明した⁶⁾ように、あらゆる認識の基礎づけの試みは、最終的には解釈学的基礎づけを必要としており、解釈学の要求から決して免れることはできない。

解釈学の方法は、文献学、歴史学、精神科学一般において展開されてきたが、この方法が教育学に適用された場合、教育理論は「教育現実の解釈学」(Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit)〔H. Nohl, W. Flitner〕となる。文献学者が没主観的な没頭においてテキストを解釈しようと試み、その際に思いがけずもそのテキストを越えて、最後には「原著者を、彼が自己自身を理解したよりも一層よりよく理解する」⁷⁾のと丁度同じように、理論的教育学もまた、直接的な教育行為から距離を保って教育現実というテキストを解釈することによって、教育現実をよりよく理解することができる。

Ⅲ 事実研究と規範研究との結びつき

理論的教育学が教育現実ないし「前理解」を解釈して明確化するという性格をもつとすれば、当然そこでは、かつて Dilthey が言ったように、「在るもの」(Sein)の分析から「在るべきもの」(Sollen)の規範が獲得されなければならない。教育学は事実を単に記述分析することにとどまることはできず、そこから同時に教育行為に対する規範が展開される意味付与についても問わなければならない。事実研究と規範研究とのこの結びつきがまさに、科学としての教育学に固有の学理論的特質を形成しているのである。

反対に、M. Weber などの「没評価性」(Werturteilsfreiheit)の原理⁸⁾に固執する論理実証的教育学(たとえば W. Brezinka など)のように、教育における価値や規範の問題を研究対象にしないならば、教育学はたとえば教育目的の科学的究明を果たし得ず、政治や経済や宗教など外部から与えられた目的(目標)に到達するための手段(方法)にのみ従事する単なる「教育テクノロジー」になってしまい、教育学の本来的責任(実践に対して)のないし教育学の自律性(Autonomie)を放棄する結果となるであろう。

純論理的に考えれば、Sein から Sollen が獲得されるというのは確かに矛盾であろう。したがって Dilthey 自身の真意も、Sein と Sollen との間の論理的分離それ自体に対する異議として解釈すべきではなくて、むしろその分離を経験論者たちが現実世界とその認識の領域へもそのまま持ち込むことから生じる方法論的、実践的帰結に対する異議として理解すべきであろう。

それでは一体、教育学はいかにして Sein の分析から Sollen を獲得できるのであろうか。一般にわれわれの生は、閉鎖的に自己の中で安んじているものではなく、あらゆる瞬間において、過去の重荷によって規定されると同時に、自己自身を乗り越えようと努力し、

未来へと自己を開いている。このように生それ自体に内在する生の増大（ないし超越）への努力が Sollen（ないし理想）であるとすれば、Sollen は Sein それ自体の不可欠な一部分であって、Sein の最も基本的な構造の中に建設的な構成要素として含まれている。この意味で、Dilthey によれば、人間の歴史的世界は「内在的目的論」(immanente Teleologie) の構造を有している⁹⁾。

「したがって、事実の観察 (Sehen des Tatsächlichen) は完全性の表象 (Vollkommenheitsvorstellungen) と結びついている。存在するものは、妥当するものや在るべきものと不可分であることが証明される。かくして、生の事実在即してその規範が開示される。」¹⁰⁾

ここでもまた、現実と規範、理論と実践とが不分離であることが示されている。人間の生の形式が歴史的に刻印されているという事実を踏まえれば、歴史的刻印から免れた絶対的な経験論的分析的基礎づけもあり得ないし、また反対にドグマ的な観念論的規範化もあり得ない。

まさにこの両極端を排した第三の方法としての解釈学的方法は、教育現実を「現象学的記述」(phänomenologische Beschreibung)¹¹⁾ によって記述分析して諸構造を分析解釈して解明することを通じて、幾重にも偶然的に制約された現実それ自体の意味構造の中に内在する目的と意味連関を一層より明瞭にしようと試みるとき、現実の批判的考察が可能になり、在るべきものの規範が獲得されてくる¹²⁾。

IV 反証 (Falsifikation) 原理の問題点

以上において論述した解釈学的方法に代って、現在では Brezinka の「教育学から教育科学へ」(Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft)¹³⁾ のスローガンに代表されるような教育学における「現実的転回」(H.Roth) が抬頭し、ここに両陣営の間に激しい方法論論争が起っている。

このいわゆる新実証主義の用いる「仮説＝演繹法」(hypothetisch-deduktive Methode) の方法論的特徴は、ウィーン学団の用いた「検証」(Verifikation) の原理ではなく、K. Popper などの言う「反証」(Falsifikation) の原理¹⁴⁾ を採用していることである。すなわち、論理実証科学の一般的方法論は、真理を直接的に証明するものではなく、経験的に反証可能 (falsifizierbar) な帰結を引き出すことによって逆に仮説の虚偽を修正してゆくプロセスであるとされる。

一般的仮説を「反証」によって吟味する可能性の論理学的根拠は一体どこにあるのであろうか。それは、たとえば「すべてのカラスは黒い」という命題が「黒くないカラスはいない」という命題に書き換えられることができるという点にある。ところで、いつかどこかで黒くないカラスが一羽でも経験的に観察されたならば、それは「黒くないカラスはいない」という命題にまとめられ得るわけであり、この命題はまさに上述の「黒くないカラスはいない」という一般命題を反駁（「反証」）している。

しかしながら、この反証原理を Popper のように数学の領域から経験科学の領域へも持ち込もうとすると、ここで次のような難点が生じてくる。すなわち、数学や論理学の領域では例外の存在する可能性はあり得ないわけであるが、経験科学ないし経験命題におい

ては、「反証」といえどもそれがまた一定の法則性を有する場合にのみ有効である¹⁵⁾。つまり、上述の例で言えば、たとえば黒くないカラスが例外的に観察されたとしても、それは規則的に観察されない限り一般命題を反駁することにはならない。この点に、論理実証的方法論を教育学に適用する際に生じる重大な原理的難点の一つがあると言えよう。

V 概念形成の解釈学的性格

経験論的学理論が「古典的经验主義」(Locke, Hume)から始まって、ウィーン学団の「論理実証主義」を経て、現在の Popper の「批判的合理主義」へと発展するに従って、論理分析的必然である relations of ideas と経験的＝偶然的現実である matters of fact との間の論理的区別が次第にますます決定的になってきている。

しかし、この両者の中間領域にある言語的＝概念的な意味の世界は、このような二者択一に解消されて割り切れるものであろうか。否、むしろ反対に、こうした意味の世界による内容的、概念的な規定がなければ、いかなる学理論も決してその経験内容や現実に対する妥当性を要求することはできない。現在の学理論では、自然な言葉や経験科学の理論を論理的に再構成する際にも、次第に演繹的モデルから解釈学的モデルへと移行している¹⁶⁾。

すなわち、記述、解釈、操作化、定義という意味展開の一連の連続的プロセスは解釈学的なプロセスなのであって、仮説＝演繹的な理論モデルの意味で概念から論理的帰結を引き出すことができるのも、こうした展開と解釈の作業を既に前提とした上でのことである。以上を要するに、「理解」と「解釈」とは、すべての理論形成と経験に不可欠な歴史的＝実践的連関の包括的な枠組を形成しているわけである――解釈学の優位性の根拠――。

反対に、経験論的＝分析的学理論にあっては、事柄 (Sachverhalt) と叙述 (Aussage) との間には絶対的な論理的分離が存在している。なぜならば、新実証主義理論でいう「仮説」(Hypothese)¹⁷⁾は、純粹形式論理的に形成されて展開されるもの¹⁸⁾であり、こうして論理的＝体系的に自己完結した「仮説」があとから現実と対決されて「反証」(falsifizieren)されるものだからである。

ところで確かに、事柄(対象)と叙述とは同一ではないが、しかし叙述の形成と適用には、それに先行する「経験」(Erfahrung)¹⁹⁾(Empirie とは区別される意味での)が関係している。事柄と叙述とは、まさにこの意味での「経験」によって相互媒介されているのである。この「経験」によって、事柄(対象)に対する「前理解」²⁰⁾がわれわれにあらかじめ与えられる。したがって、事柄(対象)と叙述との関係は、無媒介の論理的分離(logische Disjunktion)ではなくて、あらかじめ与えられている伝統、社会事実、言語、経験、前理解などによって媒介された解釈学的差異(hermeneutische Differenz)なのである。

すなわち解釈学は、経験論的＝分析的学理論のような「概念形式論」(Begriffsformalismus)でもなければ、またその反対の「概念实在論」(Begriffsrealismus)でもなく、まさにあらかじめ与えられた「前理解」と新しい「経験」との間の循環(Zirkel)的相互関係によって、叙述と事柄(対象)とを媒介することに対して生産的となるのである²¹⁾。

したがってまた、いわゆる「解釈学の全面的要求」(Universalitätsanspruch der Her-

meneutik) 22) の真の根拠も、解釈学が自己自身の場のみならず、自己を排除する論理的領域をも包括するという点にあると言えよう。してみれば、この両者を媒介し得るさらに第三の方法論（構造的に異なった）などは存在し得ないわけである。論理実証理論は、解釈学的にのみ解明され得る場の中のいわば「飛び領地」23)（特殊な構造条件と機能条件とをもった）として位置づけることができよう。

ところで、経験論的＝分析的理論形成が可能になるための条件は、意識的に少数の視点と論理的連関とに自己を制限することである。しかしその必然的結果として、問題設定が方法論的にも非常に狭いものにならざるを得ない。したがってまた、この方法論や理論では、実践的に重要な諸問題を見失うことになりがちである。

このことは、特に教育学においては他の諸科学の場合よりもさらに難点が多いと言えよう。なぜならば、教育という複合体はその教育的性格と意味から言って、任意に少数の視点や論理的連関に還元され得るものではないからである。

たとえば Brezinka は、分析哲学の理論によって規定された一定の学理論から出発して、教育科学の研究対象を経験論的＝合理的対象にしぼる結果、科学の領域の彼岸にいわゆる「実践的教育学」（Praktische Pädagogik）を基礎づけなければならなくなり、かくして彼の言う教育学の三部門（「教育科学」、「教育哲学」、「実践的教育学」）の統合の問題が解決できない。この点に、経験論的＝分析的学理論のいわばディレンマがあると言えよう24)。

VI 批判理論と解釈学の対決と統合

フランクフルト学派の「批判理論」（Kritische Theorie）の代表的人物の一人である Habermas は論文「社会科学の論理によせて」（1967年）25)において、精神科学で展開された解釈学的方法論は社会科学の方法論にとって不可欠であるというテーゼを立てた。しかし彼は同時に、H. -G. Gadamer によって代表される従来の解釈学の限界をも指摘している。Habermas によれば、解釈学は象徴的性格をもつ精神世界には妥当するが、現実世界は象徴形式の連関のみで割り切れるものではなくて、現実はずべて非精神的なものとして精神世界に入り込んで、その克服を要求する。このことは「労働」（Arbeit）と「支配」（Herrschaft）の世界において現われてくるとされる。

「象徴的連関の、事実的関係——労働と支配を指す——へのこのような依存に会う解釈学の経験は、イデオロギー批判へと移行する。」26)

これを要するに Habermas は、Dilthey, M. Heidegger の流れを汲む Gadamer がその主著『真理と方法』で展開した解釈学（言語を認識のあらゆるオルガノンのメタ・オルガノンとする）に異議を唱えて、「言語もまた、支配と社会的権力のメディアであり、組織化された暴力の正当化に奉仕する」27)と述べて、Gadamer 的な解釈学からイデオロギー批判（Ideologiekritik）への移行の必然性を示唆するのである。

Habermas のこの批判（以下、第一批判と呼ぶ）に対する Gadamer の反批判28)を受けて、Habermas は論文「解釈学の全面的要求」（1970年）29)において再び Gadamer の解釈学を批判した。

この再批判（以下、第二批判と呼ぶ）は、解釈学の基本概念である「理解」（Verstehen）

の「僅少なならざる限界」(Habermas)を精神分析とイデオロギー批判を例にとって論証しようとしている。精神分析がその対象とする患者の話す言葉は、われわれの日常的言語理解を越えるものがあり、理解不可能である——したがって、Gadamer 的解釈学の範囲内では把握できない——が、だからと言ってわれわれは、彼を人間的「意思疎通」(Kommunikation)から締め出してしまう権利を持っているだろうか？ 精神分析がその対象とする患者といえども、基本的人権の一つとして「意思疎通権限」(kommunikative Kompetenz)³⁰⁾を有しているのだ、とHabermas は言う。言語をオルガノンとする解釈学の次元を突き抜けてこの深い次元にまで到達するには、解釈学の背後に「メタ解釈学」(Metahermeneutik)ないし「深層解釈学」(Tiefenhermeneutik)³¹⁾が必要だとされる。かくして Habermas は、Gadamer の解釈学では捉え得ないこの「意思疎通権限」に、批判的社会的核心を認めるのであり、科学は非権威的、非支配的社會を達成するための「解放」(Emanzipation)の手段であるとされる。

以上において、Habermasの Gadamer 批判の要点³²⁾を述べたのであるが、Habermas の鋭利な解釈学批判にもかかわらず、われわれは次の点をここで指摘して、彼の批判を一部修正しなければならないであろう。

まず、Habermas は第一批判において、言語を認識のあらゆるオルガノンのメタ・オルガノンとする Gadamer 的解釈学に異議を唱えて、「前理解」の範囲は絶えず外部から「労働」と「支配」によって変化させられることを指摘したが、新しい解釈学理論を代表する O.F. Bollnow は、あらゆる真の意味での「経験」(Erfahrung)において「前理解」を変化させる全く新しいものが外部から侵入することを強調している³³⁾。Bollnow の構想する新しい解釈学——彼はこれを、「解釈学Ⅰ」(Dilthey, Nohl)、「解釈学Ⅱ」(Heidegger, Gadamer)と区別して、「解釈学Ⅲ」³⁴⁾と呼ぶ——は、この「経験」をも自己に取り込んで解釈し理解してゆくプロセスである。Bollnow の言う「経験」は、「労働」と「支配」でもあり得るが、またその他のものでもあり得るという意味において、恐らく Habermas の立場よりも一層さらに一般的なものであろう。この点で、批判理論と解釈学との対立点の一つは解消されると思われる。

次に Habermas の第二批判は、解釈学の基本概念である「理解」(Verstehen)の限界を精神分析とイデオロギー批判を例にとって論証することであった。しかしながら、精神分析において日常的理解が不可能となる場合に、その理解不可能なものをなお「説明」(Erklären)によってその穴を埋めて「理解」へと架橋するという問題は、Habermas の主張するように原理的に新しい問題であるというよりも、むしろ「理解」と「説明」との間の一般的連関の問題であるように思われる。

すなわち、一般に何か「理解」できない場合に「説明」がなされるのである。したがって、「説明」は自然科学や精神分析などの認識手段にとどまらず、一般に理解できないものを「理解」へともたらす手段である。してみれば、「理解」を基本的方法とする解釈学は、他のすべての方法を包括するものと言えるのではないだろうか。

さらに、社会的＝集団的抑圧によって「理解」が歪められ制約されるという意味での「理解」の限界にかかわる「イデオロギー批判」に関しては、Habermas はこれを「意思疎通権限」の理論と関連づけて論じている。すなわち、真理は個別的人間からではなく、理性

的対話ないし意思疎通コミュニケーションにおいてのみ発見されるのであって、独話的＝権威主義的思考は本質的に非生産的であり、対話的＝相互（互恵）主義的思考こそが生産的である。ところが、こうした意思疎通コミュニケーションの成立は決して自明なものではない。ここでもまた、自由な発言を抑圧する支配関係によって「意思疎通コミュニケーションの組織的ひずみ」（Habermas）が存在する。したがって、この「意思疎通権限」に、Habermas は「批判的社会」の核心を認めるのである。

しかし、この対話の問題³⁵⁾は Habermas においてはまだ充分には追求されていないように思われる。なぜならば、彼は対話ないしコミュニケーションを相互理解としての「談合」（Diskurs）として把握しているが、これは結局のところ相互の既成の立場を互いに調整することにとどまって、より深い洞察には至らないからである。真理の根拠づけの意味での真の「対話」は、「談合」として理解されるだけではまだ不充分である。

ところで、Habermas においては共同行為への理解が問題とされるのに反して、Gadamer においては過去のものを時代のへだたりを越えて理解することが問題とされている。こうした一見すると対立的な批判理論の立場と解釈学の立場との統合の可能性について、Bollnow は次のように示唆している³⁶⁾。

- (1) 抑圧から解放された対話においても、伝統から生じた「前理解」がやはり作用しているのであって、これは「支配」の作用とは別物である。
- (2) 真の対話においては、現在の双方の立場が談合ないし討論において互いに調整されるだけではなくて、所与の立場を越えて新しい可能性に満ちた開かれた未来へと通じる共通の道が創造的に実現される。

すなわち、Bollnow の構想する解釈学（「解釈学Ⅲ」）は、「前理解」の解釈としてのみ把握されるものではなく、閉ざされた「前理解」を打破して新たに現われてくる「経験」をも自己に取り込んで解釈して、「前理解」を拡大または修正してゆくという絶えざる自己更新のプロセスである。

これによって初めて解釈学は、単なる追隨的解釈という従来の保守的傾向から解放され、新しい「経験」によって自己自身を絶えず批判的に更新してゆく未来形成的認識へと向かうことが可能になるのである³⁷⁾。

- 註 1) Vgl. F.Nicolin (Hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft, Darmstadt 1969. R.Lassahn, Einführung in die Pädagogik, 2.Aufl., Heidelberg 1976.
- 2) Vgl. E.Weniger, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: Die Erziehung, IV, 1929, S.577-591.
- 3) Vgl. O.F.Bollnow, Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Ders. (Hrsg.), Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969, S.23.
- 4) Vgl. O.F.Bollnow, Über die Unmöglichkeit eines archimedischen Punkts in der Erkenntnis, in: Archiv für die gesamte Psychologie, 116.Bd., 1964, S.219-229. Ders., Philosophie der Erkenntnis, Stuttgart 1970.
- 5) Vgl. G.Misch, Lebensphilosophie und Phänomenologie, 3.Aufl., Darmstadt 1967, S.295ff. O.F.Bollnow, Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften, in: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft, 97.Bd., 1937,

- S.335-363. Ders., Die Objektivität der Geisteswissenschaften und die Frage nach dem Wesen der Wahrheit, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 16.Bd., 1962, S.3-25.
- 6) Vgl. J.Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften (1967), in: Ders., Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt 1970, S.71-308.
- 7) Vgl. O.F.Bollnow, Was heißt, einen Schriftsteller besser verstehen, als er sich selber verstanden hat? in: Ders., Das Verstehen. *Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Mainz 1949, S.7-33.
- 8) Vgl. H.Albert, Wertfreiheit als methodisches Prinzip. *Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft*, in: E.Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, 7.Aufl. Köln und Berlin 1971, S.181-210.
- 9) Vgl. O.F.Bollnow, Über einen Satz Diltheys, in: Der Mensch als geschichtliches Wesen (*Festschrift für Michael Landmann*), Stuttgart 1974, S.118-138.
- 10) W.Dilthey, Gesammelte Schriften V, S.267.
- 11) Vgl. K.Schneider, Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft, Heidelberg 1971.
- 12) Vgl. O.F.Bollnow, Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, a.a.O., S.20.
- 13) W.Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971. および筆者の書評(「教育哲学研究」第29号, 1974年, 61-67頁所収)参照。
- 14) Vgl. K.R.Popper, Logik der Forschung, 3. Aufl., Tübingen 1969, S.47ff. W. Brezinka, a.a.O., S.55.
- 15) Vgl. B.Juhos, Die methodische Symmetrie von Verifikation und Falsifikation, in: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie, 1.Jg. 1970, S.41-70.
- 16) Vgl.G.Frey, Hermeneutische und hypothetisch-deduktive Methode, in: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie, 1.Jg. 1970, S.24-40.
- 17) 仮説＝演繹法で用いる「仮説」の問題に対する解釈学の側からの批判として, O. F. Bollnow, Über Hypothesen, in: Wirklichkeit und Reflexion. *Walter Schulz zum 60. Geburtstag*, Pfullingen 1973, S.19-36参照。
- 18) 「学理論は, 厳密に論理的に構成された叙述の体系である。」(W.Brezinka, a.a.O., S.13.)
- 19) ErfahrungとEmpirieの相違については, O.F.Bollnow, Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, in: Z.f.Päd., 1968, S.221-252.特に S.235ff. 参照。この箇所では Bollnowは, Empirie がギリシア語の *peirao*<versuchen, erproben> から由来して, 直接の語義によれば, Erfahrung(経験)ではなく, Erforschung(研究)の意味であり, ErfahrungとEmpirieとはむしろ対立し合うものであることを述べている。
- 20) Vgl. F.Kümmel, Verständnis und Vorverständnis. *Subjektive Voraussetzungen und objektiver Anspruch des Verstehens*, Essen 1965. O.F.Bollnow, Philosophie der Erkenntnis, a.a.O.
- 21) 拙論「教育学研究方法論における解釈学と科学理論の統合の試みとその批判」(「四天王寺女子大学紀要」第7号, 1974年, 38-50頁所収)参照。
- 22) Vgl. J. Habermas, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik (1970), in: Hermeneutik und Ideologiekritik, mit Beiträgen von Apel/Bormann/Bubner/Gadamer/Giegel/Habermas, Frankfurt 1971, S.120-159.
- 23) Vgl. F.Kümmel, Zum Verhältnis von geisteswissenschaftlich-hermeneutischen

- und logisch-empirischen Methodologien, in: K.Giel (Hrsg.), *Allgemeine Pädagogik*, Freiburg 1976, S.107-112.
- 24) 拙論「現代ドイツ教育学の方法論の問題——解釈学をめぐる論争点——」(「四天王寺女子大学紀要」第5号, 1972年, 1—17頁所収) 参照。
- 25) J.Habermas, *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, a.a.O.
- 26) Ebd., S.287.
- 27) Ebd., S.287.
- 28) H.-G. Gadamer, *Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu Wahrheit und Methode*, in: Ders., *Kleine Schriften, Bd.I*, Tübingen 1967; jetzt in: *Hermeneutik und Ideologiekritik*, a.a.O., S.57-82.
- 29) J.Habermas, *Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik*, a.a.O.
- 30) Vgl. J.Habermas, *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, in: J.Habermas/N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie——Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt 1971, S.101-141.
- 31) J.Habermas, *Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik*, a.a.O., S.147.
- 32) 拙論「現代ドイツ教育学の方法論の問題——解釈学をめぐる論争点——」(上掲論文) 参照。
- 33) Vgl. O.F.Bollnow, *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*, a.a.O. Ders., *Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, a.a.O.
- 34) Vgl. O.F.Bollnow, *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, a.a.O., S.41ff. Ders., *Die Auseinandersetzung um die Hermeneutik (Mskr.)*, 1972.
- 35) Vgl. O.F.Bollnow, *Erziehung zum Gespräch*, in: *Z.f.Päd.*, 7.Beiheft, 1968, S.217-229. Ders., *Das Doppelgesicht der Wahrheit*, Stuttgart 1975, S.28-71.
- 36) Vgl. O.F.Bollnow, *Die Auseinandersetzung um die Hermeneutik (Mskr.)*, a.a.O.
- 37) 拙論「史的=体系的な教育学方法論とその問題点 ——Roeder/Klafki論争によせて——」(「長崎大学教育学部教育科学研究報告」第24号, 1977年, 27—34頁所収) 参照。

(昭和53年10月31日受理)