

# 学としての教育学の再措定の必要性 —篠原助市の著作に見られる理論と実践の関係性からの一考察—

高良 ひろ美\* 石井 勉\*\*

The Necessity for the Reflection of the Premise of Pedagogy as an Academic Discipline:  
A Consideration Referred to the Relationship of Theory and Praxis by Sukeichi Shinohara's Idea of Pedagogy

Hiromi KORA, Tsutomu ISHII

**要旨** 2015年に公表した拙論で今後の研究課題としてあげた問題点「教育学が自律した学として機能するために、なぜ道徳的価値を中心にする必要があるか」を、彼の著作『教育の本質と教育学』（1930）をもとに解釈し、教育学の学としての必要条件を再考する一契機を果たすことが本論の目的である。また、「理論と実践の関係性」の問題とも関連させることで、教育学の自律のための可能性について提言することも視野に入れている。

**キーワード**：科学としての教育学 理論と実践の関係性 社会教育学

## 1 はじめに

教育という概念は様々な時代、環境、状況下で用いられるだけではなく、その本質が何かを突き止めるために研究され続けている。実践から理論と広範囲に及び意味編成が可能であるため、一見するとその本質や目的が自明なものと思われるが、教育を通じて成立、構築、展開される多様な人間関係の中で、教育も自身の成立（あるいは発生）、展開、発展もしくは後退という過程を経、変容し続けている。したがって、教育という対象に携わる限り、「人間とは何か」のみならず、「教育とは何か」という問いにも取り組み続ける必要がある。このような問いに学問的に応える分野として、学としての教育学の構築と編纂を課題とする学説史研究があげられる。教育学説史研究分野

は多分野（教育理論、人間形成論、学習理論、教授法、重要概念の規定・定義、理論・概念およびそれらの解釈に対する批判的検証など）との関連性から、研究対象に共通する性質を解明することを目指す。しかしそれだけではなく、教育学の学問としてのアイデンティティや価値、その成立条件を批判的に考究し、学問としての成立、構築、発展あるいは改革を客観的に叙述することも課題となる。

2015年に公表した我々の論考で、篠原助市における教育とは、ある対象をある目的へと導くことに課題を持つと示した。ここで定義された教育の対象とは、一能力はもちろんのことだが一特に人に内在する「人間性」の意味編成から生じた差異の中でも、とりわけ教育現象として把握可能な範囲内で成立する人間関係のことを指す。またここで意味する目的とは、前述した多様な対象を、ある一定の目的・価値—精神的・生活の実現—へ導く

\* こうら ひろみ ドルトムント工科大学(ドイツ)教育・心理・社会学部

\*\* いしい つとむ 文教大学教育学部学校教育課程数学専修

ことである。この結果を基に我々は、何故篠原は道徳的価値を中心に教育学が自律した学として機能すると規定したのか、という問いを投げかけ、今後の研究課題として設定した。この課題を「理論と実践の関係性」の観点から解明することが、本稿の目的である。というのも、篠原の意味する「教育学」はヘルバルトのそれとは異なり、心理学にも倫理学にも依存することのない自律した学問形態の構築を目指そうとしたものだ。更に、教育という作用が社会的規範を絶対化することも避けるため、その範囲を道徳教義的意味編成に関連する教育へと制限した。

さらに篠原によると、たとえば個性のあるところに教育的事実だけではなく教育という作用の過程が見られる、とされる。この際、まずこの教育という作用の起こる場が教育の始点として位置づけられ、人間性の意味編成による差異から（特に前述したような教育現象の範囲内で一定の目的に適う）人間関係を対象にして教育作用が何かという問いにも同時に取り組むこととなる。その結果、そのような対象と目的を内包する教育現象を基にし、理論と実践が演繹的に統合され、教育、最終的に教育理論体系が構築される。ゆえに「理論と実践の関係性」の観点から学としての教育学の自律性の問題を教育学史学分野で扱うための条件を、篠原の理論は満たすといえよう。

実際、上述した篠原の論理から彼による「理論と実践の関係性」は正しいと評価を下すことができるかもしれない。しかし、篠原によって用いられる概念の意味を改めて解釈すると、新たな問題が明るみに出る。この問題点をより具体的に説明するためには、単に篠原が試みた「教育学の自律性」と「理論と実践の関係性」を、篠原の定義する「理論的教育学」と「実践的教育学」そのものから捉えようとするのではなく、むしろそのような「教育学」の意味編成に関わる前提条件から検討する必要がある。というのも、既述したよう、まず篠原自身、教育概念の限定を通して対象と目的を設定することで教育理論構築を試みた。ま

た、篠原は教育という作用の範囲を社会に制限することで、教育学を「社会的教育学」という意味と関連付けた上で成立する「一般教育学」、すなわち「理論的教育学」と「実践的教育学」の統合を規定した。これらの点に注目した上で本論の問題を解明していくことは、我々の見解からすれば妥当であると考えられる。

では、一般教育学と社会的教育学の差異から教育学の自律性と理論と実践の関係性を考察し直す、とは何を意味するのであろうか。例えば、一般教育学と社会的教育学を専門とするドイツを代表する教育学者、ミヒャエル・ウィンクラーは、まず『『教育的反省的思考』の中核としての理論と実践の問題』（Winkler, 2009, pp. 307）に注意を向ける研究者数が減少していること、そして精神科学的教育学に見られたような「行為というすべての形式に対する倫理的条件」（Winkler, 2009, pp. 307）の影響から、本来、学としての客観的理論形成のためにあるはずの教育現象が、教育という作用の効果を具体的に示す実践を顧慮していない事態が生じかねないこと、以上の二点を批判している（Winkler, 2009, pp. 308）。このような今日における（一般）教育学における一科として機能する社会的教育学が抱える問題、即ち「理論と実践の関係性」を篠原の教育理論にも関連付けて考察することは適している。また、本論で取り上げた問題に対する根拠をより客観的に導き出すことも期待できる。したがって、ウィンクラーが指摘した問題点をアプローチ方法として採用し、篠原の理論を批判的に解釈していくことにする。

ここで本論に入る前に、まず、篠原における「理論と実践の関係性」を、拙論（高良・石井, 2015）で用いた篠原の文献を参考に、簡潔に取り上げる。まず「社会的教育学」は「社会の見地から教育問題を解決しようとする努力」（篠原, 1921, pp.82）と位置付けられる。そして「教育」は、被教育者と教育者による関係性を（超）空間的、（超）時間的關係を通して現在という場に統合するだけでなく、生命（生物）的価値と普遍

的価値との間を「調和」そして「統合」していこうとする作用だと定義されている（篠原, 1948, pp.23以降）。もし、この定義に関連して用いられる「助成」（即ち精神がまだ発展していない状態と予想される被教育者の個の状態から、社会精神を意志的に形成するために貢献することのできる自我の状態へと導くこと）を鑑みて、精神的社会的に理想の実現に近づくことができるようにするための作用が教育ならば、篠原における「理論と実践の関係性」は正しいといえる。しかし、この篠原の主張する理論と実践の関係性が成立可能となるためには、精神科学の下に教育学を位置づけること、ヘルバルトが目指したような心理学と倫理学という人間性を規範から個人まで包括するために機能する他学問との相互関係から独自性の構築を目指すこと、または精神科学や自然科学（生物学）との相互作用を通して教育学の独自性を体现することが必要条件とならなければならない。

後述するが、篠原の教育学理論を理解する上で注意しなければならない点がある。篠原の意味する教育学の課題とは、教育あるいは人間の価値や存在そのものを問うことではない、ということだ。彼は、理念と個々の現象が結びついているという意味の「先験的立場」から教育学の構築を目指しており（篠原, 1930, pp.1-2）、理念—教育における精神、特に思考の優位性に関する根拠のある場—を必ずしも批判的には考究してない。つまりそのような思考の優位性に対する確信に基づいた「先験的立場」により、既に何かしらの形で価値づけられたある存在がその価値へと発展（「遡る」とも言える）していく過程を「統合的演繹」と称し、この方法で現象内で教育の課題を遂行することが教育学の独自性と解されている。しかし、まさにこの構造にこそ問題が潜んでいるのではなからうか。というのも、このような教育学の独自性が逆に、社会（ないし共同体）形成の純粹形態の象徴ともいえる教育者と被教育者の人間関係の成立条件としても問題となる、「権威」と「従属」という支配・被支配階級構造・機能の説明や問い

かけ（即ち、規範的・存在論的なことに関わる間）への権限を教育学には与えないということを肯定する構造をも作り出しかねない。

以上の点を踏まえ、道徳的価値の実現に基礎が置かれた教育学の確立を主張する篠原の意図に対して更に論及することで、学問の学的構想の問い直しへの一つの答えを導いていこうと思う。尚、今回は主に『教育の本質と教育学』（1930）に見られる内容を中心とし、解釈学を方法論として証明していくことをここで予め明示しておきたい。

## 2 篠原の規定する学としての教育学とそのジレンマ

本章では篠原における科学としての教育学を概観し、前章で提示した問題点を考察していく。

篠原の教育学では、「凡て対象は我々の思考によって「生産」「erzeugen」せられる」（篠原, 1930, pp.258）ことが前提であり、この下で自律した科学にはさらに「対象の独自性と、之に対する一定の見方、態度」が不可欠となる。さらにそのような一定の見地や態度は、対象に関連していなければならない。換言すれば、思考という研究対象が過程を経て現れ、その性質が形成、現わされることにより、教育学としての方法論も既に規定されていることが、以下の引用文からも読み取ることができる。

「要するに、學の方法は、対象と之に対する態度との相関関係から決定せられる。そして、方法が対象に適合し、対象が方法によって正しく規定せられ、対象と方法的規定とが斷絶対することなく—即ち途中で他の方法や原理を混入しないで—終局迄、矛盾なき聯關を有するを、私は「方法の純粹性」と名付け、凡ての學の自立は対象の独自性、即ち學が自己を固有な対象領域を有することと、方法の純粹性によって始めて確保せらるると考へる」（篠原, 1930, pp.260）

篠原はこの前提の下、観点（篠原の定義する“perspective”を含め）個の直接経験から生じる非合理的な行動および実践である性質を、純粹科学としての立場を確立するという目的遂行のため

めには障害となる（篠原, 1930, pp.256以降）と見なし, このような教育を無意識的教育と定義する. その上で, 篠原の定義する教育学の対象である研究対象, 即ち意識的教育とは区分し, 取り除いている. 双方ともに広範的な意味での教育事実であることに変わりはないと認めてはいるものの, 「自然に起こった教育現象を分析し, 之に存する一貫の形式, 類型又は法則を発見する」(篠原, 1930, pp.11) という無意識的教育ではなく, 意識的教育の中でも, 「教育が, 社会的同化としての無意識的, 衝動的な根本層から, 如何にして, 次第に意識的な層に, 意識的なものから具体的教育に高まり来つたかを発生的に研究」(篠原, 1930, pp.11) することを, 教育学の目的としている. 厳密に言えば, 生起としての教育を扱う方法ではなく, 「現存する諸種の社会形式(経済, 国家, 国民, 家庭, 宗教等)を分析し, 其の内に如何なる教育力が潜んでいるかを見極める」(篠原, 1930, pp.11) という, 社会形式の範囲内で見られる個人を思考の優位性の実現へと発達させるための, 課題としての教育を考究する方法が篠原による教育学の基礎をなしていると言えよう.

既述した点を留意し, 篠原がどのようにして教育学に自律した学としての条件を与えたかを, 本項でも既に言及した篠原による対象, 見地, 態度, そして方法を分類すると, 次表のようになる.

対象	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題としての教育</li> <li>・課題としての教育とは, 存在, 価値, 技術そのものでもなく, これらの相関関係から生起する作用として被教育者と与えられた価値へと導いていく過程—精神世界に見られる教育的事実—を叙述し体系化するのが教育学である</li> </ul>
態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育学は諸科学の体系において, 価値科学, 存在科学, 技術学の中間に位置する. そして, 理論学としての理論的教育学と技術学としての実践的教育学に分類されることで, その学としての統一と価値が保たれる</li> <li>・精神界の事実のうちの一つである教育的事実は, 自然科学で対象とされる事実とは異なり, 因果関係を有するものではない. 自我の統一活動を基礎とする精神統一を目的とし, 個性の非合理性の中に一般法則を求め</li> <li>・教育の完全なる規定は, 時代の変起の中で構成される人間社会概念に依存する</li> </ul>

態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・世代間に理想的文化財を伝承するに尽きない点と未来一般に向けて世代関係が弁証的发展の形で深い意義を与える点に, 歴史学と教育学の差がある</li> <li>・教育者は被教育者に対象として接する際, 技術家が対象とする材料とは異なり, 精神的存在者として自己に等しいことを念頭に置く必要がある</li> <li>・教育の目的は生徒の精神内部的自己発展として, 生徒自身に帰しなければならない</li> <li>・精神そのものの本質から, 教育では客観的および無限に反復的な因果法則を適応するわけにはいかない. つまり, 同一の方法によってすべて(生徒の精神内部的自己発展)を支配することはできない</li> </ul>
方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・純粹理論学(思考において則るべき指針を定立すること)を基礎とした上で, 技術学(目的実現に際して則るべき指針を定立することでの「目的実現の方法」規定)として成り立つ教育学としての方法をとる</li> <li>・個から一般を目指す演繹法</li> </ul>

分類表の内容とそれぞれの関係性を要約すると, 科学としての理論性の保持とその実現が, 篠原の「学としての教育学」において最重要課題であることが明らかとなる. また, 次のような論理関係も導き出せる. 「教育は一の行動であり, 実践」(篠原, 1930, pp.253) —それも指針(Vorschrift)ではなく態度(Attitude)として教育学の価値をもたらす(篠原, 1930, pp) —であることから, 研究対象となる被教育者それぞれの個性の違いにより教育的事実も多様に現れる. したがってこの仮定を関連性づけると, 自然科学の因果法則のように一つの法則性から帰納することは難しい, という結論を導き出せるだけではなく, 規範に則った指針ではなく態度に重点を置く点からも篠原の教育学が, なぜ道徳的価値の実現に基礎づいているのか, その根拠をも見出すことができる.

論としては筋が通っているが, 篠原はこの論理でもって「然るに, 行動には, 行動する法則がなければならぬ. 此の法則を教育学は何処に求むべきか. 此の際の法則を, 教育といふ事実の直観と, 直視による分析に基づいて発見しようとしないうで, 他の科学, 例へば倫理學や, 心理學に仰ぐとき, 教育学は當然一の應用科学たらざるを得ないであらう」(篠原, 1930, pp.253) という, より具体的な問題点を指摘し, これに対する応えを, 特に, 「教育という事実の直観と直視による分析」

を定義し用いること一即ち現象の中に見出すことのできる教育そのもので、教育学独自の立場を導き出せたと言えるのか。篠原の意味する教育事実は、思考における規範や社会形式に基づいた上で生産されるという前提条件の下で規定される。ゆえにこの規定は、直観と直視による分析の判断過程にも同様に定められる。しかしこの規定の下で教育学独自の行動の法則を導こうとすると、篠原の命題の含む矛盾が明らかとなる。この矛盾の原因は、たとえば思考における規範に基づいた意味での追創造へと助成することが教育の課題、即ち篠原の意味する「意識的教育」の論展開からも読み取れる。つまりこの条件を満たさないまたは満たせない教育は、「教育事実」としても「(追)創造」としても、篠原の定義した「教育現象」の範囲内に分類されることはないからだ。

確かに篠原の理論は、多様に用いられる教育概念の意味を教育の課題に即した上で合理的に導き出し理解するためには有益である。しかしそのような「理解」と実際的には不可分の「行為」との関係性を考慮した上で設定される根本的な問い、即ち「教育そのものが一体何か」、そしてその間の前提条件ともなる「教育がどのように成立するのか」には、篠原は答えられていない。篠原の規定する教育学の対象が、「存在そのものでも価値そのものでもなく、双方の関係から起こり、課題として与えられた価値へ、存在の状態にある被教育者を導いていく現象」と規定されていることから明らかである。つまり、社会形式が現れる時と場所が課題としての教育に規定を加えているにも関わらず、対象かつ教育事実であるはずの個々に現れるいくつかの条件がむしろ「非合理的」と判断される点にこそ、篠原の理論の矛盾点が生じる原因がある。

上述した点に関連し、篠原における「意識」に対する見地やそれに対する方法からも同様の問題が明るみとなる。例えば「意識」という概念は、精神科学分野に止まらず、自然科学分野でも研究され続けている対象を言語化したものである。篠

原は最も直接的な「意識態」内で主客関係を反省することの重要性を強調しているが、主観が直接体験により自らを創造するというより、むしろ思考が強く働きかける「意識態」へ制限することで、この概念の一般化を図ろうとする。ゆえに、たとえ感覚を一つの事実と捉えようとも、前提には思考による論理的な指針が定立されており、(最終的には感覚の思考に対する従属関係から「客観的な事実Wirklichkeit」(篠原, 1930, pp.33)が成立することの必要性を説く篠原の主張からも)、篠原の意味する「意識態」が教育学で扱われるためには、思考の下に感覚が置かれる関係性が前提として肯定されなくてはならない(篠原, 1930, pp.33-34)。以下はこの主張を具体化した引用文である。

「こゝに意識とは必ずしも完全に意識せられたもの *vollbewusst* としての「意識」*Bewusstsein* を指すのではなく、最も直接的な「意識態」*Bewusstheit*に於て、我々は已に主観と客観との直接の合一を見る。否、此の合一、又は二者の関係なくしては「意識態」は存立し得ない。かく、我々の直接に経験する意識態は、主と客、我と非我の合一、又は関係であって、しかも主と客に剖開、對立せらるべきものであるが、まだ主観でも客観でもない。そしてその剖開、對立は「反省」*Reflexion*によって始まる……反省、即ち、自らの體驗に自ら眼を向けることによって、自らは、見る自らと見らるゝ自らとに區分せられ、経験を反省することによって體驗は自らに對する客観 *Objekt für das Ich*となる。……同様に、黒が白に變化する移り方は千差萬別であらうとも、黒と白の間に存する関係は不變である。此の不變に存する者、不變に存する関係は、反省によって始めて見出される。反省とは、言はず、絶えず動きつゝある意識體驗を、一時引き止めて之を見つめ、見つめることによって不變なものを定立する作用である」(篠原, 1930, pp.29-30, 32)

篠原に見られる一しかもウインクラーが指摘した理論と実践の関係性の問題点を如実に体现して

いる—この教育学のジレンマを克服するための方法は二点あると考えられる。第一に、教育という対象がたとえ自然科学から区分されることで、精神科学としての教育学の自律を体系化することを目指そうとも、自身の価値判断がどのような過程で成立しているのかを批判的に再考する必要がある。たとえば精神科学に基づいた思考の価値において非合理的と見なされる自然、社会的ではないと判断された人の状態を、単に合理的ではないと判断を下すのではなく、そのような「非合理」な状態が価値や存在としての意味をどこに持ち合わせているか、あるいはどのようにすればその非合理さも価値や存在を獲得できるかという問題意識も持ち合わせなければならない。そして第二に、篠原の理論を新たな問題・課題意識の起点として用い、どのようにすれば教育の存在や価値規定を教育自身で生産できるのか、それは可能かを、改めて教育学説史研究で問い続けることである。

### 3 展望と今後の課題

もし、「篠原の教育学」の法則どおり、規範科学の基準を満たした上で律することのできる篠原の理論、そして社会や共同体によって規定された意識的な教育が教育的現象と捉えられることで、彼が目指した普遍性の関係を導こうとすれば、学としての自律性と有効性が確認されるだろう。しかし、ウィンクラーの指摘する問題点をアプローチ法として篠原の学としての自律に関する問題を考察すると、以下の問題点があげられる。

第一に、篠原による個性という定義では、精神的世界の観点からの個性、そしてその個性が確立した状態の自我に制限された条件下で、価値のある精神的生活を形成していくことを目指すものとされる。しかし、この定義の意味する目的や過程だけではなく、どのような条件や関係性で個性という概念が文構造内に構成されたのかという点も考慮すると、常に非合理的なもの—「自然」—が篠原の精神的世界を目指す「個性」の意味形成にあたり意識されていることが明らかとなる。教育

的事実の現れる現実では、自然科学における人としての存在を「精神世界への基礎」、つまり「自然」なる人を、人になるべく発展の初期段階にあると規定し、相互的に概念の意味編成がなされなかった点に問題がある。この問題は本稿でも概観した篠原における「意識」という概念にも見られた。

第二に、「篠原の教育学」が実際に教育世界に生きる人々を存在から価値へと導く過程にのみ課題性を見だし、価値や存在そのものの規定を他の精神文化科学、社会という場に教育の概念規定権を委ねてしまっていることだ。これでは実際の教育的事実における科学や実践としての責任や使命が、曖昧なものとなってしまっただけではなく、学としての教育学の形骸化を促すことにつながりかねない。

上記にあげた問題点を「理論と実践の関係性」に関連付けると、本論の内容を以下のように結論づけることができる。今日における社会教育学とソーシャルワークとの関係性、さらには社会教育学自体も道具のように機能している問題点をウィンクラーが指摘したよう、実践が生起する領域を規定すること、ここに教育学の自律性や科学としての学の構築のための最重要課題が存在しない、まさにこれが問題ではないか (Winkler, 2009, pp. 312) ということだ。このウィンクラーの指摘が正しいと仮定し、この点を当時の篠原における社会教育学としての教育学として再考すると、篠原の教育理論は以下三点の問題を含む。まず篠原自身が批判したはずの精神科学教育学の倫理的価値へ依拠する点、次に倫理的価値を具現化した精神的価値に基づいた「個性」への発展、そして教育学としての絶対的な価値判断が教育学自体ではなくその他精神文化科学に委ねられる点だ。これらは教育学の独自性や自律性を強調するより、むしろ教育学の「理論と実践の関係性」という基礎をさらに揺るがしたのではないか。篠原もウィンクラー同様 (Winkler, 2009, pp. 314)、実践が生起するところに教育現象を見出すべきことに着

眼点を定めていた。が、最終的には「理論と実践の関係性」を重んじるウインクラーとは対照的に、科学としての教育学の自律性、その理論化を証明することに大きな関心を持っていた。このことが篠原の教育学で用いられる概念内容の客観的真意判断に関する権利を、実質的には他の精神文化科学に委ねる形となった。この問題点を見逃してはならない。篠原は教育学を目的に適った合理性に基づいて教育現象や教育現実を把握し理解するというように基礎づけた。「理論と実践の関係性」を形式的に構築することには成功したのかもしれない。しかし実際面からすれば、篠原の功績はウインクラーが問題点としてあげるような「実践の喪失」(Winkler, 2009, pp. 314)として判断されると言えないだろうか。

当然、「社会教育学」という概念が誕生して以降、この概念を用いる学者や彼等の生きていた時代によりその意味編成が変わることは言うまでもない。さらに篠原がナトルプにおける「社会教育学」からの影響を大きく受けたこと(森, 1961, pp.169)など、諸外国の教育学の発展史との関連性を鑑みれば、篠原を教育学説史上の重要人物として伝承させることに問題はないのだろう。が、教育学の学としての存在や価値は、単に科学としての教育学の権威や地位を社会に示し、承認を得、拡大していくことでも、他学問に教育学の存在や価値判断の権限を委ねることでもない。教育的な存在と価値が成り立つ教育現象の根拠、即ち「理論と実践の関係性」の分析とそれに基づいた理論形成を通して、教育学独自の意志と判断を社会との関連性を考慮した上で発展させていくことにあるのではなかろうか。

## 注

- 1 ドイツ社会教育学専門の教育学者ユルゲン・ライヤーは、彼の著作『社会教育学小史』(2002)の前書きで、研究対象としてドイツの社会教育学の変遷のみに焦点を当てた根拠として、「他の文化圏における教育的思考的反省は、
- 2 篠原助市(1930)『教育の本質と教育学』教育研究会、第八章「教育学の自立と普遍性」参照のこと。
- 3 ヘーゲルの思想に依拠した一般的自己意識としての精神とも関係する。

ドイツ語圏教育学(die deutsche Pädagogik und Erziehungswissenschaft)ほど、個人と共同体という対概念からの強い影響を受けていないことから、社会教育学(Sozialpädagogik)は一ソーシャル・ワーク(Sozialarbeit)ではなく、ドイツ語圏特有の研究テーマである」と述べた。したがって、「社会教育学」の概念史などの違いからドイツにおける学としての社会教育学に関する問題を今日的意義を含めて日本の事例研究を行うことは問題だと呈する学者もいるかもしれない。が、ライヤーも問題としている社会教育学及びソーシャル・ワークの学としての位置づけ、特に一般教育学との関係性に関する取り組みは、篠原の『教育の本質と教育学』(1930)にも見受けられる。この点を本研究へのアプローチ法として適している根拠としたい。またライヤー自身にとっても、日常の教育実践の場で使用頻度の高い概念(児童、青年、家族ケアなど)に「社会教育学」概念が持つ意味を適合させることが問題なのではない。むしろ実践の場で用いられている諸概念が、一特に伝統的教育学の立場により一本来持つ意味が変容されたということの判別がつかない形で用いられ続けている実情こそが問題なのだ。この点を強調することにライヤーの研究課題設定があることを考慮すれば、ドイツ語圏における社会教育学の先行研究を基に篠原の教育理論を考察することは、篠原を例にした概念の変容に関する研究貢献する契機となりうると主張したい。

Reyer, J. (1992): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne, Hohengehren: Schneider Verlag, pp. 4, 9.

- 4 篠原における「表現運動の共鳴としての相互関係」を参照のこと。  
同上 pp.174以降.
- 5 社会的なもの・ことがそもそもなぜ教育学で扱われるのか、という根本的な問題提議を学としての社会教育学の観点、それも20世紀初頭のドイツ帝国における例を扱っている、ヘンセラーの『どのように社会的なものが教育学へと辿り着いたか』は、特にパウルセンも例として扱っているのが有益である。

#### 引用・参考文献

- 高良ひろ美・石井勉 (2015) 『徳育教育に見る日本人の生活における思惟方法—篠原助市の著作に見られる教育と生活の関係性からの一考察—』  
文教大学生生活科学研究所紀要第37集, pp.135-144
- 篠原助市 (1921) 『批判的教育学の問題』宝文館
- 篠原助市 (1930) 『教育の本質と教育学』教育研究会
- 篠原助市 (1948) 『改訂理論的教育学』富士書店
- 森昭 (1961) 「教育哲学における教育研究と立場の方法—19世紀後半から第2次大戦まで」『教育学研究』3 pp.165-183.
- Henseler, J. (2000): *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*, Weinheim und München: Juventa.
- Reyer, J. (1992): *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Winkler, M (2009): *Theorie und Praxis revisited oder : Sozialpädagogik als Handwerk betrachtet*, In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.) (2009): *Theorien der Sozialpädagogik—ein Theorie-Dilemma?*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp.307-332.