

ヘルマン・ノールにおける教育学の自律性

(その一)

菊池龍三郎

一、序

ヘルマン・ノール (1879—1960) は、一九三七年四月、一七年間勤めたゲッティンゲン大学を追放され、一切の公的活動の可能性を完全に奪われた。かれは友人で、かつては子弟でもあったヴィルヘルム・フリットナーに宛てた同年七月二九日の私信の中で、今の自分に残された僅かな可能性は自叙伝を書くことであるとの希望を漏らしている。既に自分の子ども達のためにノール家及び妻ベルタの実家の家系史を出版していたノールは、たしかにエリザベート・プロホマンの証言するように、「伝記の中に沈潜すること」に唯一の慰めを見出していたと言つてよい。かれが考えていた自叙伝は、単なる個人的な人間関係を主としたものでなく、かれが情熱を傾注したドイツ教育改革運動を自己の経験をもとに叙述する // 教育

自叙伝」とも言うべきものであった。「最早私は直接の教育的影響力を持っていない。私の庭の樹に実っていた果実は、あらかたもぎ取られてしまった。今の私に僅かに残されているのは、生涯の動因であり、幸福でもあった私の存在の教育学を叙述し、私の人生を総括することである」(1)

ところで、ノールのゲッティンゲン大学追放の主たる原因は何であったのか。プロホマンの証言によれば、大学や教育大学を追われたノール学派のすべてが、ナチズムによる強制的同質化 (Gleichschaltung) を批判、かつそれに抵抗した教育学者達であり、かれらの抵抗する教育学の本質的特徴が「教育学の自律性」 (Autonomie der Päd.) ということにあるからである。事実、当時、教育学者エルンスト・クリーク、男子のみの結社の主張者であるアルフレート・ボイムラー等のナチス迎

合勢力による「陰謀」の噂もあった。とりわけボイムラーは、教育に対する政治の優位を説き、教育学は須らく政治教育学であるべし、また学校もすべて政治学校であるべしと露骨に強調し、当時盛況を呈した教育学の自律性に関する論争において主導的役割を果たしていたノール学派を激しく攻撃していた。特にノールに対しては名指しで「ペスタロッツの亜流」などと学問的批判の限度を超えて、激した中傷的批判を加えていた。(2) これに対してノールは、明らかにボイムラーやクリークに対すると思われる反論においても、自己抑制の効いた態度をもってこれに対してにすぎない。(3) 因みにこの時期のドイツ大学の状況についてブラッハーの分析を見てみよう。「学問上の客観性の前提としての非政治的態度こそが政治による操作とイデオロギーへの感染に対する最良の防壁であるという信念や、このように理解された学問こそは真理の避難所として社会と政治の激動の中に独立して存在することができるという信念も崩壊した。実際には専門の分化と、いうところの非政治化は全学問分野の強制的同質化と大学の自治の全面的破壊に対してドイツ大学が防衛力を失い、何らの反応をも示し得なくなることに少なからず寄与したのである。」(4) 結果的に強制的同質

化は、ドイツの多くの大学人の「自発的同質化」を促し、ゲッチンゲンの場合、著名な自然科学者ボルン、ブランク、クーラントや哲学者ミッシュの追放の時にも何らの抵抗も起らなかった。ノールに言わせれば、「大学は蛆のわく死体」としか言いようのない状況であった。(5)

かかるドイツの大学及び学問の全体的状況は当然教育学においても例外ではなかった。「ワイマールの教育学者ノール」ペスタロッツの亜流ノールへの批判中傷は、先ずノールの子弟達の追放をもって開始され、ノール自身の追放をもって終結したが、この学派の学的活動の停止は、言い換えれば、今世紀初頭以降ドイツ教育界を席捲した教育改革運動の諸々の潮流、及び「教育改革運動の意識の基礎としての教育学の自律性への志向」(6)の抑止を目論む教育的反動勢力の勝利を意味していた。

今日、教育学の自律性云々の問題は、一方では学問の理念としては至極当然の要求でありながら、他方、学問のカオスの状況のもとでは、自律性の概念が一層曖昧になり、その要求自体が時代錯誤的で教育学の後進性を示す以外の何物でもないと思なされるかもしれない。しかし、それが主張され論議された二十年代から三十年代初頭の時代状況を重ね合わせて見る時、自己の学問の自律性

をいかに考えるかは、自己の存在を賭けた選択を迫られる踏絵であったと言ってよい。ナチズムによってドイツを去勢したとして断罪されたワイマール中間国家における「その教育的亜流―ノール」に対する執拗な攻撃を前にして、かれが教育及び教育学の自律性を守ろうとしたのは、クリーク、ポイムラー等の政治教育学、政治学校の主張が、本質的に教育を政治における大衆操作の機構に組み込み、権力による一定の政治的価値の実現を図る「教化」に矮少化しようとするものと見たからに他ならない。「天才的な宣伝は不毛の荒野に降る雨が豊かな植物の幻覚を与えるように、確かに一夜にして高次の世界を現出させてみせることができる。渴して待つ芽がそこにある時にも、しかし根は新鮮な水が流れている深さにはまだ届いていない」(7)としか考えられなかったのである。無論、ノールはナチズムへの批判だけのために教育学の自律性を殊更に強調したのではない。哲学から必要に迫られて教育学に関わり合いを持つようになっていったかれにとって、それは理論的要請でもあると同時に、その現実的効用をも期待してのことであった。第一に、教育学の自律性の認識は、教育学自体の発展を促す契機になり、教育学を学問として認知し、具体的には各大学

が教育学の講座を設置することに寄与するであろうという期待。第二に、自律性の模索は、当然のことながら教育独自の役割や課題の認識の深まりに、ひいては教師の教育活動、研究活動の広がりや奥行きを拡大につながるであろうという期待、これはノールにおける教員養成の学問化の主張に関連している。第三に、正規の学校だけでなく民衆大学を始めとする様々の民衆教育機関についてもそれらが自律的な教育目標を掲げ追求していく限りにおいて、それらをも教育現実の中に正當に位置づけることができ、結果的に教育研究の領域の拡大を可能にするであろうという期待。

一方思想的な位置づけから言えば、教育学の自律性の要求、ノールの言う「教育学の解放運動」は、学問の分化(Spezialisierung)の流れに沿っており、それ自体社会的分業の進展の反映であり結果でもあった。しかし一方で、教育学の自律性が強く求められた教育改革運動の基調は、文化危機意識、陶冶危機意識にあり、特に学問の分化にその原因を求めていた。つまり、近代における学問の分化に不快の念を示し、学問の分化をもつて文化危機、陶冶危機の主要な根源としながらも、教育改革運動は一方では学問の分化の流れに沿う形で教育学

の自律性を要求したのであった。ノール自身この矛盾を認識していなかったわけではない。結論的に言えば、ノールは教育学の自律性獲得の歴史、つまり教育学の解放運動が、専ら啓蒙主義の系譜で単に「解放」という点にのみ重点を置いて理解されがちであったことに異議を唱え、むしろ解放という意味を教育の独自性、法則性、土着概念等の発見という意味にとらえ直し、その延長上において自律性論を展開しようとしたのである。

ところで、教育学の自律性という観点がノールを始めとするゲッチングン学派の研究にとって有効であると考える理由は、かれらがこれについての歴史的体験を共有しているからという理由のほか、例えばノールの場合、民衆教育、社会的教育学の領域までも含むその広汎な研究・教育活動をトータルにとらえる視点にもなり得ると考えるからにはかならない。

本稿ではノールの自律性に関する見解の骨子を論述し、次稿以降において自律性論のいわば形成史、及びノール学派の代表者達の見解といわゆる自律性論争の戦前戦中の概略的な経緯について考察を進めたい。

二、ノールにおける自律性の概念

最初に、フレーゼによりながら、「自律性」という概念の用語上の整理をしておきたい。(8) かれによれば、教育学の自律性の概念は曖昧で議論の余地が残されているにせよ、現代の教育科学的思考の基本的カテゴリーに属している。「自律性」というギリシヤ語は *autos* = *selbst* *nomos* = *Gesetz* の意であるが個々の専門諸科学、文化諸領域によってそれぞれ特殊な意味を持っている。倫理学においては他律に対して人間の行為の自己決定を、芸術においては芸術のための芸術という原理を、経済学においては需要と供給の自動的な変動を、政治学においては国家の自己立法を意味している。これに対し教育学においては、自己法則性という意味ではなくて、教育それ自体の本質の中に根ざしている独自性を強調する一種の自己中心性 (*Autozentri-zität*) を言おうとしているにすぎない。「教育学の自律性」という多分に誤解を招く用語は、恐らくラットマン (*K.A.J. Latzmann*) が一八六〇年に最初に使用したとされているが、そこに掲げられた要求自体は既にラトケ、コメニウスの思想にも見られるし、ルソーにおいては教育の主要原理にまで

高められた。かれらだけでなく、教育学のすべての古典家は、原則として文化全体の中での教育の独自性とか自律性を何らかの形で認識していた。現代、ディルタイの後を継いで形成された精神科学的教育学の代表者達、とりわけノールとその学派は、「自律性」を教育科学の固有概念として位置づけ、教育を「客観的なものを主観化するという特別に委託された課題によって生命を与えられる相対的に自立的な文化体系」として認識した。ノールやノール学派のガイスラーの自律性の主張が、時には教育の中立性と混同されたり、また「教育学による新しい生活領域の占拠」の主張が「あらゆる生活領域の教育学化」と誤解されもしたが、かれらは決して絶対的な自律性を主張したのではなく、常に相対的な自律性を強調する立場をとった。特に用語上の誤解を取り除くために、ヴェーニガーは「自律性」に代わって「自立的性」(Eigenschaftigkeit) の概念を導入した。そして自律性概念の原則的な制限の必要を説き、「二次的な自律性」を主張するとか、教育一般の孤立性を否定し「教育学による文化の併合」の危険に警告するといったように、常に相対的な自律性を主張するにとどまったのである。

1、教育の自律性

1) 教育理念の自律性

ノールが教育学を学問的に基礎づけるといふ課題に着手するにあたって手懸りにしたのは、その師ディルタイにおいては未だ不統一で並列的であった二つの方向、即ち教育学に普遍妥当な性格を保証するはずの「心的生活の目的論」、及び歴史的具体的な「教育現実」(Ereigniswirkunglichkeit) の解釈学としての教育学の構築のうちの後者の方であった。そのことは前者つまり心的生活の目的論を核とする心理学によって精神科学の普遍妥当な基礎づけの可能性を期待し続けていたディルタイを、ノールが一步超え出たことを示している。

「生活から、生活の要求や理想から生まれて、教育現実には歴史を貫いて制度、機関、法規の中に具現化し——同時にその方途、その目標と手段、理想と方法を理論の中で思惟する諸々の行為の連関として存在する。それは芸術、経済、法及び学問と同じく、その中で活動している個々の主体から独立した相対的に自立した文化体系であり、そしてそれは、いかなる真の教育行為の中にもはたらいているが歴史的な展開の中でしか把握され得ない独自の理念によって支配されている。」(9) この圧縮された、

しかし些か回りくどい引用文の中に、ノールの自律性に関する考え方の核心が示されている。第一に、「教育現実」が「(教育)行為の連関」であること、第二に「教育行為」とは「独自の教育理念」に従う行為であること、第三に、従って「教育現実」は「独自の教育理念」(傍点筆者)によって支配され、かつ理念が客観的に具現化されて行為の主体である人間からも「相対的に自立した文化体系」であること、そして第四に、かかる独自の教育理念は教育の歴史的発展の中でしか認識され得ないこと、その意味でもノールに言わせれば教育の歴史的・体系的研究が必要になること、等のことがらをこの引用から引き出すことができる。

確かに、ディルタイにおいても「教育現実」とその相対的自律性の認識は存していた。しかし、ディルタイの教育現実それ自体の認識は、結局のところ常に「制度的」現実、即ち実体としての学校、共同体、教会、国家それと家庭等の認識に止まっていた。かれは、教育現実を教育に携わるひとりひとりの教育者の「教育行為」から構築することを考えてはいなかった。たとえ考えていたにしてもディルタイにおける「教育行為」は、たかだか学校での教授に限定されていたから、結果的にディルタ

イの教育現実の認識は狭さく化を免れなかった。

これに対してノールにおいては、「教育現実」は教育理論の出発点となる「基礎的現象」であった。(10)「意味に溢れた全体としての教育現実という事実」を形作るのは、ノールにとっては、あらゆる教育の本来の核心である「教育行為」と、それを支配する「教育理念」であった。前の引用に戻って言えば、教育現実↓教育行為↓教育理念という還元図式は、ノールの教育(現実)ひいては教育学の自律性の根拠的特徴的な導出のしかたを示唆している。つまり、ノールにおける教育(現実)及び教育学の自律性は、この還元図式に即して「教育理念」の自律性を根拠とし、そこから導出される。教育理念の自律性についてノールは、その著作の中でしばしば言及している。例えば、「これまでは教師が常に国家、宗派、学問など他の諸勢力の奉仕者であったとするなら、教育学は今や、最後の文化体系として、その自律性を、自らの中に根拠を有しそれによって他のいかなる要求にも批判的に耐える基準を教育理念の中に持っているということを認識した」として、教育が諸々の陶冶諸勢力に対して自律しうる内在的根拠を教育理念自体の中にもとめている。(11)あるいは、「教育の本質の中に国家を超越して

根づき、理念の具現化されたものすべての歴史的特殊性に関する歴史学派の見解に対しても、その正しさを主張しうる教育の理念は存在するか」という問に対してノールは、「生のすべての形式の歴史性を強調する余りに、こうした歴史的形象のどれにも作用している理念の統一のエネルギーは、ほとんど見失われてしまった。即ち理念の自律性が」と、歴史学派の見解に反論して、歴史的形象の基底にあってこれを支配する理念とその自律性に言及している。^[12]

ここでノールの言う「教育理念」の意味するところに定義的にかかずらうことは決して生産的とはいえない。しばしば「教育の本質」とも同義的に使われる「教育の理念」の、その独自性は、ノールにおいては実際には、「教育の役割」として、更により具体的には「教育者の役割」とその独自性として雄弁に語られている。

これに入る前に、教育現実に関する前述の引用で、教育現実の自律性に相対的という限定が付されていることに関して若干補足的に説明しておく必要がある。ディルタイと同様ノールも、教育現実を芸術、経済、法などと並ぶ「ひとつの偉大な客観的現実」であり、しかも「個々の主体から独立した相対的に自立した文化体系」と認

識した。その際「個々の主体から独立した……」「偉大な客観的現実」というように殊更に客観的所与としての教育現実を強調するノールの意識の中には、人間や社会の絶えざる変化の中にあってもこれに抗して人間の活動の成果である文化が存続、伝達されねばならないとするディルタイの基本的な立場が明確に継承されているということをバルテルスは指摘している。^[13] さてノールによれば、「相対的」自律ということの意味は、教育現実が「孤立して見られ得る」ということではなく、「一般的な文化連関の中での特定の位置」「他の文化体系との重なり合い」「他の文化体系への依存」の中でしか認識され得ないという意味なのである。^[14] この点でも文化史に関するディルタイの基本的立場を踏襲している。即ち、教育現実とは他の文化体系と次の点で異なっている。つまり教育現実とは、他の文化と異なり、人間精神の中に本来的に存在する根源的な「精神の基本方向」(興味) (esop, istige Grundrichtung) から発生した精神世界の特定の領域に文化領域ではない。従って、その意味では教育学の研究対象としての教育現実とは、独自の内容を持たないと言うのである。ノールに言わせれば、「教育はある意味で……形式的であるにすぎず……そして教育が自

らは生み出し得ないある生活内容を前提としている」(15)わけであって、教育の実質は、精神のそれぞれの基本方向の営為から発生した諸々の文化領域、文化体系に依存せざるを得ない。教育が還元されるべき固有の精神の基本方向を持たず、従ってそれぞれ固有の精神の基本方向から発生した諸々の文化領域、文化体系の内容に依存し、「他の文化体系との重なり合い」「それへの依存」の中でしか見られないという意味である。このことは、ノールが教育の絶対的自律性を考えていなかったことを暗示しているし、事実かれは相対的自律性の主張者であった。しかしノールは、相対的ということの意味を決して消極的に認識するにとどまらない。「とは言え、教育の本質（傍点筆者）は、それから独立しており、そして教育の決定的な内容は完全に教育だけのものである」(16)という見解をもって、教育が周辺諸領域に無限に解消されてしまうことに歯止めをかけ、いわゆる相対的自律性の主張を積極的に補強しようと試みる。ノールは言う。「教育は完全に独自の役割を、教育だけのものである客観性を提示しなければならぬ」(17)教育の決定的な内容、教育の完全に独自の役割を教育が呈示し得るかかどうかの可能性が、相対的自律性の主張が教育の積極的な位置づけ

に発展し得るか、消極的な言明にとどまるかの分岐点となる。

「この教育という文化体系は、社会的、文化的全体の中で、他のいかなる文化体系によっても認識され得ない特殊な課題が付与されている限りで『自律的』なのである」(18) そうした教育独自の本質、特殊な役割や課題が、独特の形象に結晶した歴史的な例として、ノールは、ギリシャにおけるいわゆるエンキクリオス・パイディア（円環的教養）をあげている。ギリシャ人の陶冶理想であるパイディアは、各文化領域の内容を不可欠としながらも、しかしそれぞれに分解され尽してしまうものではない。円環的調和的教養としてのパイディアやフマニタスにしても、また陶冶にしても、文化の独自の総合であり、ノールに言わせれば、「文化の主観的な存在様式」、あるいは、「心意の内的形式、精神的態度」なのである。(19) そうした意味からもノールは、陶冶理論の第一の課題を、文化連関の中で「教育活動の生活形式の独自の位置の規定」ないし「教育独自の本質、教育の役割の呈示」と規定する。(20) しかも、ノールの場合注目すべきことは、教育独自の理念や本質を例えばパイディアのような歴史的象徴に即して呈示するにとどまらず、教育の役

割や課題、より具体的には教育者の役割や課題に即して認識していかうとする態度である。確かに、「教育理念」は、「いかなる真の教育行為の中にもはたらいっているが、歴史的展開の中でしか把握され得ない独自の理念」であり、ノールの言う「歴史的研究」による認識を不可欠とする。しかし、ノールの主たる関心事は、教育理念の単なる歴史的抽出に尽きるものではない。むしろ、一人々々の教育者の教育行為が教育の名に値する行為であるための基準を何にもとめるか、ということにかれの関心は寄せられていた。そして、そうした判断の基準を教育理念にもとめたのである。つまり、教育理念の歴史的発展の考察は、あくまでも現実の教育者の教育行為の是非を判断する基準の獲得を目的として行われるのである。それは、前述した「教育現実」の認識に関して、抽象的一般的認識の域を出なかったディルタイとの違いとも相通じている。

2) 教育的関係

さて、ノールにおいて、そうした教育の理念が教育者の役割や課題に即して凝縮して表現されているのが、かれの「教育的関係」(pädagogischer Bezug)の理論である。ノールの教育的関係論の詳細については別稿

に譲るとして、⁽²¹⁾ここではさしあたり教育的関係論がノールの「教育現実」論の中で占める位置と、更に、教育的関係論が教育の自律性を主張する際の根拠として使われていることの二点に絞って論述してみたい。

第一の点に関しては、バルテルスがノールとディルタイを比較して次のように説明している。先ず、ディルタイにおける教育現実とは、比喩的に「楕円」モデルで説明することができる。なぜなら、かれの教育現実とは「具体的―歴史的な教育制度」及び「形式的―心理学的分析」(心的生活の目的論)の二つの「焦点」を有しているからである。そしてそれらのうち「戦略的に重要なポイント」は「教育制度」である。一方、ノールの教育現実とは「円」モデルで説明できる。というのは、その焦点はただ一つ「教育的関係」のみであるからである。まことに教育的関係の理論は、ノールにとって「教育現実」論の「核細胞」を成し、かれの教育理論の中心的な構成要素としての意味をもっている。⁽²²⁾

「教育の基礎は……成長しつつある人間に対する成人の情熱にあふれた関係である。」⁽²³⁾ノールは、このような関係を「教育的関係」と名付けたのである。それは、おとな自身のための関係ではなく、成長しつつある人間自

身のための関係、かれが自らの生活と自らの形式を獲得することに、「献身」的に奉仕する関係と言い表わすことができる。

ノールの「教育的関係」論は、相互補完的な二つの対立極から構成されている。「母性的態度」(母性原理)と「父性的態度」(父性原理)である。前者にはペスタロッチの影響、後者には、ノールの青年運動の体験による影響がそれぞれ明らかであるが、ただ、教育的関係論を構築する基本的前提は、既に青年運動によって触発されたかれの「世代関係」論の中で形成されている。⁽²⁴⁾

教育的関係の一方の極として、ノールは、「母性的態度」を措定する。「小さな存在を丸ごと愛する喜び、子どもの動きの中に身体の深く隠された状態を探り取るまで浸りきること……それらはいつでも子どもの現在を考慮しながら行われ、その現在はそのだけの充足を求め、将来のための犠牲になることを欲しない。こうした母性的態度がすべての教育活動の基礎なのである。」⁽²⁵⁾ 本能的に子どもの固有の生活を保護し、客観的世界が課す厳しく高度な要求から子どもを遮蔽しようとする母親の態度の中に、ノールは、教育者や教師のあらゆる教育行為の原型を見る。そして、そうした母性的態度は、「子ども

へのその現実における愛」から生ずるものとする。⁽²⁶⁾

しかし、母親による教育は、同時に固有の危険性をも併せ持っている。母性的態度が客観的尺度をあてられていないため主観的な偏狭さを免れないことと、母親の所有本能である。そこでノールは、母性的態度に潜む危険性を顧慮して、これをあべき教育的関係の一方の極としてのみ位置づけ、他方これと相互に補完し合う極として「父性的態度」を措定するのである。

つまりノールは、母性的態度を「あらゆる教育活動の基礎」と言い切るほどに重視し、母性の中に「教育的なもの」の根本現象があると見ているが、同時に、それが教育的関係の「一側面」にすぎないことに注意を喚起している。「家庭における教育行為は母性に尽きるのではないし、家庭の教育行為においては、父親もまた特に目標意識に由来する態度や性格の指導と安定の要因を演じるが故に自己の課題を持っている。」⁽²⁷⁾ つまりノールは、父と子の関係には、母と子の関係とは質的に異なる意味があると考え、ここに「父性的態度」の不可欠であることを説くのである。リットの著名な表現を借りて言えば、母親は「放任」の原理を代表し、父親は「指導」の原理を代表する。父親は、「子どもの理想への愛」⁽²⁸⁾ に基づ

いて、客観的な諸要求の代理者として子どもの前に立つ。つまり子どもは母親の配慮する「現実」の状態から、肉体的にも精神的にもかれの可能性に最もふさわしい形式にまで指導されねばならないとノールは言う。「父親は子どもを弁護したり指導したりする。しかしまた、秩序とか掟とか物事の貫徹力を子どもに要求したり、かれに對して代表したりする」⁽²⁹⁾ ここにおいて、家庭という「教育共同体の原細胞」の中の母性的態度と父性的態度の対立の中に「存在と規範」「現在と将来」「主観と客観」等の教育学の「根本的二律背反」が現れているのである。

ところでノールは、「教育共同体」は「愛と權威、あるいは子どもの側から見れば、愛と服従」という二つの力によって担われているとする。⁽³⁰⁾ これら二つの力は、教育共同体の独自の教育的構造の要因であり、かつその構造の本質を規定している。しかもこれら二つの要因は、一人の教師の人格の中で統合されねばならない。言い換えれば、教師は「母性的態度」と「父性的態度」の双方を併せ持たねばならない。

「人格的精神的な生命の重視という教育の中心的課題は、教師をして子どもとの愛の共同体を要求させる」⁽³¹⁾ この愛の共同体は、子どもの心の扉を開き、教師と子ど

もとの間に信頼を生み出す。「自分が教師によって自己の人格の深みにおいて絶対的に肯定されているという教師に對する生徒の無条件の信頼が、かれら二人の間の独特な関係の前提なのである」⁽³²⁾ 教師と子どもの間にかかる信頼関係が存在して始めて、子どもは「權威」に「服従」する。ここでいう「權威」とは、単なる子どもへの優越を意味するものでも、また教育者の管理者としての職務に付与されている子どもの死命を制する権力に根拠を有するものでもない。むしろ教育者の權威とは、子どもに對する教育的責任に由来するものである。ノールに言わせれば、「あの高次の生の良心、及び……あの高次の形式の模範」を教育者が体現するところに根拠を持つのである。⁽³³⁾ 従って、「權威とは暴力を意味するのではない」ことは当然であり、また、教育者が客観的な陶冶諸勢力のみを代表して子どもの理想を擁護しないところに權威は発生しない。⁽³⁴⁾ 一方、「服従」とは、「自己の意志の中への成人の意志の自由な受容」であり、⁽³⁵⁾ 教育者が代表する「高次の生の要求」への「自発的帰依」として理解される。ノールは、以上のことを簡潔に次のように言い表わしている。「教育者の愛は服従の延長にではなく縮小に向う。一方それとは逆に、子どもの帰依は

……この服従という関係を拡大する。³⁶⁾

ノールは、家庭における父性原理と母性原理をモデルとして構成された教育的関係論の学校や教授における意義についてまでも言及する。ここでは学校の教授にとつて教育的関係論の持つ意義についてのみ述べてみよう。ノールは、子どもの陶冶体験の本質的要因を、子どもの教師への帰依、他者からの働きかけによる成長・形成の経験にあると見る。そしてそれゆえにこそ教師には重大な責任が課せられるのである。第一に、教師はいかなる陶冶内容をも信ずるに足る確実なものとして子どもに提示しなければならぬこと、第二に、子どもの中に統一的精神的生命を覚醒するという目的のためには、先ず自分が生きた精神的統一を体現していなくてはならないこと、の二点である。「ある時代の陶冶が分裂し未完成であればあるほど、陶冶理想を内蔵する教師の統一的人格性の中の高次の生命を生徒の前に表現することは一層重要となる」からである。³⁷⁾

母性的原理と父性的原理によって構成される教育的関係の二重性は、ノールによれば、教授場面で特殊な緊張関係を生み出す。即ち、一方で教師は子どもの現在と将来の双方に関係づけられているが、他方では子ども――

文化の根本的な二律背反の間にあつて特にその時代の文化と陶冶諸勢力にも関わらざるを得ない。そうした緊張関係の中で教師に対して、ノールは、「偏向」ではなくて、子どもの発達に奉仕する立場からの絶えざる調停者としての役割を期待する。そしてそれこそが教師の「教育的態度」であると言うのである。³⁸⁾

一定の文化内容、社会的規範、道徳的価値及び宗教的真理の確信に基づく教師の形成意志、変化意志をノールは「伝道的文化意志」とよぶ。教師のこの文化意志は、「生徒の自発性と固有の本質を前にしての意識的な抑制」によって「純化」される。即ち、かかる教師の文化意志と子どもの自発性との「相互交渉」の中に教育行為及び教育的関係の「創造的秘密」があるとノールは確信しているのである。³⁹⁾

かかる教師の自己抑制、即ち「かれの生徒に対する、また事柄に対する独特の間隔」を最高に適切に表現したものととしてノールは、ヘルバルトの「教育的タクト」をこの上なく高く評価する。教育的関係の内容上の核心は、まさしくこの「教育的タクト」によって言い尽されると言つてよい。「教師が生徒を引つ張り上げてやりたい、あるいは守つてやりたいと思つた時でも生徒に近づかな

い。……そして生徒もまた教師への帰依にもかかわらず常に同時に自己保存と抵抗があり、——それが教師であることの運命であり悲劇なのだが——双方の側から教育的関係を余計なものとしたり、解消しようとしたりする。他の人間的諸関係にはない性格である。⁴⁰⁾

3) 子どもと文化、陶冶諸勢力

教育的関係の独自性において示される教師(教育者)の教育行為、あるいは教育的態度の独自性を「子どもと文化」及び陶冶諸勢力の問題に即して考察してみよう。

教育の社会的機能という観点に関してノールは、ディルタイと同様、教育が社会や文化の維持、発展という目的を有していることを無条件に肯定する。かれにとり国家、教会、経済、科学等の教育要求は、それらが子どもが導かれねばならない「永遠の(教育)目的」を代表しているがゆえに、正当かつ常識的要求として是認される。言い換えれば、「子どもは単なる自己目的ではなく、そのために教育されるべき客観的内容や目標にも義務づけられている」⁴¹⁾のであり、従って、これらの内容は陶冶手段に止まらず、「独自の価値」を持っている。ノールの描く教育の構図は、「……自己の力で発達し、その目標を自己自身の中に持っている自我」と、「この個人を

自らのために要求し個人の意志や法則を無視する偉大な客観的内容、文化連関、社会的共同体」の対立として描かれる。いわゆる心理学的教育学は前者を、文化教育学は後者をそれぞれ強調することによって、教育のこの「二重目的性」を解消しようと試みる。ノール自身は、教育改革運動の大きなうねりの中で、明らかに心理学的教育学(いわゆる「子どもから」の教育学)に親近感を抱いてはいた。しかし理論的な立場としては、心理学的教育学にくみすることはできなかった。ノール自身の言に即して言えば二つの理由で。第一に、「内容の固有の価値、及びその個人に対する永遠の要求の力(「永遠の」とは人間生活と不可分であるという意味——筆者)が承認されないような前提にはくみしない」⁴²⁾という理由である。即ち、心理学的教育学が子ども——文化という教育の二重目的の構図を「自己目的」としての子どもにのみ単純化していることへの批判である。そして第二に、「主体の質は客体の質に没入することによってのみ獲得される」とか「主体の形式は偉大な客観的な形式の受容によってのみ形成される」⁴³⁾というノール自身のいわば「教授学的知見」に基づいて単なる心理学的教育学に傾斜することに自ら歯止めをかけたのである。

以上のように、単純な心理学的教育学に袂別した上でノールは、改めて明確に「主体」（子ども）の側に立つのである。この点が、一貫して教育の社会的機能をより重視したディルタイと決定的に異なるところである。ノールの言う「自律的教育学」（*Autonome Pädagogik*）は、「文化的教育学」と「心理学的教育学」の対立を次のようにして解消しようとする。即ち、子どもに課される客観的要求のすべては、いつでも次のような「問いかけ」による一種の「変形」を加えられねばならない。それは「この要求がこの子どもの生活との関連で、かれの形成かれの諸能力の向上にどういう意味を持ち、そしてこの子どもがその要求を支配するためのどういう手段を持っているか」(44)（傍点筆者）というひとりひとりの「この」子どもの発達への責任に基づく「問いかけ」による要求の「変形」である。その意味でも教師は、「自己の課題を客観的目標の名において引受けるよりも、子どもの名において理解しなければならぬ」(45) 教師の職務とは、社会的分業の中で特に「子どもの権利を護る」という「特別に委託された職務」(46)だからである。

ノールは「新しい教育学」——自律的教育学の基本的立場を以下のように確認する。「それはその出発点を無

条件に生徒に置くということ、即ち生徒に対して自己を客観的諸勢力、即ち国家、教会、法、経済、政党、世界観の執行官として認識するのではないということ、そしてそれは、その課題をかかると特定の予め与えられた客観的な目標へと生徒を引っ張っていくことの中に認めるのではなく、——そしてそれを我々は教育学の自律性、つまり教育学に他のすべての文化体系から独立し、それらに批判的に対峙しうる尺度を与えるところの自律性と名付けるのだが——その目標を先ず主体とその肉体的、精神的発達の中に見るということである。ここにいる「この」子どもが自己の生活目標に到達すること、これが教育学から何人も奪うことのできない教育学の自律的な課題である。この独自の転回の結果は……極めて根本的である」(47)

子ども——文化、より一般的な表現を用いれば主観——客観の二項図式において、客観の側の教育要求の正当性を承認しておいて改めて子ども（主観）の側に立つということは、ノールにおける論理的一貫性の欠如を決して意味するものではない。それは論理的に同一の次元での客観↓主観という水平的な重点移動を意味するのではない。かれの立場における子どもとは、心理学的教育学が

設定した心理的諸条件をもとに構成された子どもではない。客観（文化）は教育の社会的機能からも教授学的観点からも相変らずその不可欠な意義を持ち続けている。それら二項は、まさしく両極的な、相互補完的な関係にある。自律的教育学は、心理学的及び文化教育学における相互排除的な一面性を容認しない。客観の側の教育要求を前述の「問いかけ」によって変形することを教師に求める自律的教育学は、主観（子ども）——客観（文化）の相互補完的、両極的な関係によって教育を構想する。

そこには子どもの教育に対するより奥深い責任感と見通しがあると言える。「こうした独特の転回——すべての客観的目的を離れて主体に向う根本的な視点変更の中に教育行為の秘密とその最も固有なエートスがある」⁽⁴⁹⁾ ノールにおける教育あるいは教育現実の「相対的自律性」とは、以上のように決して消極的な規定ではない。それは所与のものではなく、教育理念に貫ぬかれた教師の教育行為あるいはエートスが躍動しているところでのみ語られ得るのである。ノールにおける自律性の概念は、その意味でもバルテルスの言うように「攻撃的」積極的な主張を含んでいるのである。⁽⁴⁹⁾

しかし「客観」の問題について若干付言しておく必要

がある。たしかに理論的には、客観的な教育要求は正当である。けれども現実の教育の世界においてそれを主張するのは、現実の「陶冶諸勢力」である。つまり子ども——文化の関係は、現実には子ども——陶冶諸勢力の關係に転化している。しかも国家、教会、経済、科学等の教育要求の間では、それぞれ自己の教育目的、教育内容を絶対化し教育支配を目論むことによる緊張が激化している。それぞれの教育要求が教師の「変形」の努力限界を超えた時、ノールは教育者に対してこれに批判的に対決することを求める。なぜなら「これらの勢力の一つが完全に子どもの心を我が物にするなら、教育は即座に一面性の中で硬直してしまふ」⁽⁵⁰⁾からである。ここに客観的陶冶諸勢力に対するかれの根強い不信と不安を見ることができよう。実際かれは、それを一九二〇年代の国家学校法案をめぐる激しい党派抗争の中で身をもって体験したのである。

たしかに今世紀初頭の教育改革運動の出発点は陶冶危機、文化危機にあった。そして陶冶危機、文化危機の根源を学問特に実証科学の細分化と抽象化、及び工業化に求めた。科学の細分化と抽象化は陶冶と生活の遊離を招き、工業化はゲームインシャフトを崩壊させ都市化と生産

過程の非人格化を進行させた。しかしそうした危機意識は、政治的社会的安定が保たれている間は結局のところ牧歌的逃避に終る。「客観」は静的なままである。しかし政治的社会的安定が破れると「客観」は一挙に危機的様相を呈し現実的な脅威となり始める。ノール自身かかる危機の進展に気付かなかったはずはない。バルテルスの指摘するように、現実の陶冶諸勢力の脅威に対する教師の抵抗を、例えばフリットナーが「非常時」にのみ要求するのに対し、ノールにおいては、二〇年代以降の教育状況は「非常時」が「常時」化していることへの深い不安と懸念が支配的であった。(51) その意味でも主観(子ども)―客観(文化)という観念的図式では済まされない現実の危機の進行を深く憂慮していたからこそ、子ども教育という重大な責務を遂行するための教師の厳しい主体的な努力を、ノールは熱い期待をもって見守っていたのである。

2、教育理論の自律性

過去において教育学は応用科学であり、教育目的については倫理学に、教育方法については心理学に、それぞれ

れの基礎づけを仰いでいるという通説が支配的であった。従ってこの通説に従えば、教育学という学問は、倫理学及び心理学がいずれも「普遍妥当」な体系を予め構築している時にのみ始めて可能となる。しかし実際には、普遍妥当な倫理学や心理学は今もって存在しないし、またそれらの学問に基礎を置く教育学などなくとも教育という営みはいつでも行われてきたという事実が一方にはある。そうした事実を踏まえてノールは、教育学はこれら二つの学問から出発するのではなく、既に述べたように、「教育現実」それ自体から出発すべきであると考えている。つまり教育学を、「教育の体験」(陶冶された体験、自己陶冶の体験、陶冶する体験の三層を含む)と「教育上の客観化されたもの」(教育理念の発展を意味し、教育固有の本質、独自の概念、構造を包含する)の「相互照明」による「教育現実の解釈学」として構想する。言い換えるなら、教育学は、教育の体験と教育上の客観化されたものの「二面性」を有する相対的に自律的な教育現実の中に、自己の境界を区分し得る対象を持つと考える。かれにとって普遍妥当な教育理論は、繰り返し述べるまでもなく、教育外からの基礎づけ、ハッケヴィッツの表現を借りれば「教育以外のものによる規格化」(52)を排除

するか相対化することが不可欠である。しかし教育以外のものによる規格化の完全な排除は、ゲーテの夢想した純粋な「教育王国」の中でしか可能ではない。普遍妥当な教育理論は、歴史的に形成された意味豊かな全体としての教育現実という事実から出発し、そして独自の概念とカテゴリーによって陶冶過程をそこに含まれている諸関係——その中では生徒とかれの陶冶性、教育者あるいは指導力とか陶冶力、陶冶共同体、陶冶理想と陶冶手段がダイナミックな関係において相互に結びついている——に分析する。(53) しかもこのことによって、同時に、教育的生命の「可変的」な構造が明らかとなり、可変的構造が明らかになれば、教育的生命のすべての歴史的形態も自ずと導き出される、とノールは考える。ノールによれば、これによって教育理論は、教育の理想や方法を明らかにし、批判し、主観的な夾雑物を純化する独自の基準や尺度を獲得する。しかも重要なことは、教育的生命あるいはその具体化された教育現実の「可変的構造」を明らかにする教育理論は、「どのような目標に向って、どのような方法で教育されるべきかということについて、内容的な性質の普遍妥当な陳述」を必要としないのであり、そういう限定付きでの普遍妥当な教育理論ならば可

能であると考えていることである。(54) かれ自身も言うように、そういった形の理論は、ある意味で「形式的」な理論であるに止まるのである。それがまさしく、カンニングがノールの教育学の基本的性格をマンハイムの知識社会学と同様、「構造科学的」と規定している所以でもあるのである。(55) ノールは、これによって没規範的で普遍妥当な教育理論を基礎づけようとしたのである。ノールが専ら語るのは、「教育学」ではなくて「教育学」である。殊更に「教育学」という用語を用いるのは、「教育理論と教育実践が同じ現実の二つの側面の統一体として結合している」ことを強調したいがために他ならない。教育理論と教育実践は、「循環運動」を繰り返し、それぞれを別個のもとと考えることはできないとノールは強調する。そこには当然のことながら、生に對する直接の関わりが捨象されてしまう抽象的思考の領域へのノールの明らかな不快の念が露呈している。教育学者の意志は、教育実践の全領域での教育活動に生命を与え、改善することに常に向けられていなくてはならないのであって、その意味でも教育学ではなくて教育学でなくてはならないのである。ノールを支配していたのは、理論的関心よりも教育的

情熱の方がはるかに強い。そのために、かれの自律性論においては、学問論上の諸問題、例えば諸学問の分類や相互の関係、及び方法論上の問題に関して何ら体系的には論じられていない。「すべての関心を認識論や学問の論理に向けること」をノールは、「退屈で実り無いもの」としか見なしていない。(56) それ故、かれは、この点について若い子弟達の考察にも何ら言及しなかったし、当時の方法論争にも参加しなかったのである。ノールにおいては、教育学の学問的性格の解明とか、研究対象に適した研究方法の呈示は、教育学の自律性の基礎づけの基盤から度外視されていたのである。

確かにノールは、教育学の代わりに、時として「普遍妥当な陶冶理論」とか、「純粹で科学的な陶冶理論」という言い方もする。しかしその場合、かれは、孤立した、抽象的かつ構成的な科学的思考を「實際生活の前科学的思考」からも、更に、これら二つの思考形態の間にある「我々の生活の基礎経験に関する体系的意識」——ノールが *Kunde, Lehre, Lebensphilosophie* と名付けている段階——からも区別している。(57) かれの言う普遍妥当な、あるいは科学的な陶冶理論は、この「体系的意識」によって構成される。この体系的意識は、かれにとって

それぞれの専門科学的分析の前提を成し、その目的とするところは、「人間の実存の包括的な解釈学」である。そのことは、とくにかれの「教育的人間学」の中で構想されている。教育的人間学は、科学的心理学が具体的な教育現実から心理学的作用連関のみを切り離すことによって教育学の基礎とみなしても、それは教育の理論や実践にとっても殆んど効果を期待できないというノール自身の批判から、科学的心理学に代わって「あらゆる広範な細分化に対する不可欠の対極」として構想されたものである。かれの教育的人間学の構想については、ここで詳細に論ずる余裕はない。(58) ただ重要なことは、それが「一人ひとりの子どもの個人的接触」の中で、子どもの個々の問題のケースを諸科学の成果を基にして、「可能性の全体」から解釈してゆこうとする意図が強く、かつ一貫していることである。その意味で教育的人間学は、独自の問題設定を行い、しかもそれは、子どもを「現実的に見ることと理想的に見ることの独特な混合」(59) に基づくとノールが強調することからも窺うことができるように、独自の解釈の枠組を構築しようとする。

ノールは、シースの指摘するように、教育学の自律性を、かかる教育的人間学の構想を抛り所としながら以下

のことによって基礎づけようと試みたのである。(60) ① 独自の対象(教育学の固有の事実対象は相対的に自律的な教育現実である)、②目的論や心理学からではなく教育現実から出発することによる「構造科学」という意味での普遍妥当な理論の可能性、③「土着概念」と独自のカテゴリー、④実践から理論にまで及び、他のいかなる審判所によっても引き受けられ得ない責任。

確かにノールのこの構想は、十分に実を結ばないままで終わっている。しかしかれは、特に方法論を中心に展開された当時の自律性論争に加わらなかったにしても、これとは別のレベルでこの課題に解決をつけようと考へていたと言えるのである。更に一言付け加えるならば、かれは自律性を強調することによって、大学における教育学の正当な位置の承認が期待できると信じていたのである。

3、教育機関の自律性

教育理念によって教育現実は相対的に自立的な文化体系となる。それと同様、教育理念から教育機関の相対的な自律性もまた引き出される。民衆大学も含む学校の自

律性、社会教育施設の自律性、教師をはじめとする各種教育機関の職員の自律性等である。ノールは、各種教育機関の「自律的な存在意義」「自律的な目標」「自律的な課題」について語っているが、それらの自律性は、「これらの機関が世界観、宗派、政党から独立し、教育学者があらゆる教育領域に自己意識を要求し、生徒に対しては何らかの客観的な諸勢力の執行官としてのみ自らを意識するのではなく子ども代理人として意識する時に達成され得るのみである」と強調する。(62) かれは、いかなる教育機関も常に教育理念、自律的な教育的観点によって支配されていなければならず、それが貫徹している限りで、逆に各種の機関を自律的な教育機関として認知していこうとする。

〔注〕

(1) E. Blochmann, H. Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879-1960, Göttingen 1969, S.7.

(2) A. Baumler, Die Grenzen der formalen Bildung (1936).

in: Politik und Erziehung, Berlin 1937,

S.91.

- (3) クリークに対する批判としては、H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1935, S.283 (Nachwort)に、ポイムラーに對するものとしては、3. Aufl. 1948, S.229. (Nachwort)に明らかである。
- (4) K.D. フラック著、山口定・高橋進訳「ドイツの独裁—ナチズムの生成・構造・帰結—」昭, 50. 484頁
- (5) E. Blochmann, a.a.O., S.166.
- (6) W. von Hackewitz, Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der "Pädagogischen Bewegung", Berlin 1966, S.162.
- (7) H. Nohl, Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik (1933), in: Pädagogik aus dreissig Jahren, Frankfurt 1949, S.95.
- (8) L.Froese, Art. Pädagogisches Autonomie, in: Neues Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. H.H. Groothoff u. M.Stallmann, Stuttgart u. Berlin 1972, S.61-62.
- (9) H. Nohl, Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M., 4 unveränderte Aufl. 1957, S.119. (以下の注ではPäd. Bew.と略称)
- (10) H. Nohl, a.a.O., S.119.
- (11) H. Nohl, a,a,O,S.119.
- (12) H. Nohl, Vom Wesen der Erziehung (1948), in: Pädagogik aus dreissig Jahren, S.280.
- (13) K. Bartels, Die Pädagogik Herman Nohls, Weinheim u. Berlin 1968, S.280. (Anm. 698)
- (14) H. Nohl, a.a.O., S.280.
- (15) H. Nohl, Päd. Bew., S.11.
- (16) H. Nohl, a.a.O., S.11.
- (17) H. Nohl, a.a.O., S.140.
- (18) H. Nohl, a.a.O., S.140.
- (19) H. Nohl, a.a.O., S.140.
- (20) H. Nohl, a.a.O., S.124.
- (21) 拙稿 「ヘルマン・ノールの教育的関係論」(一)
茨城大学教育学部紀要 第28号 (1979) 参照
- (22) K. Bartels, a.a.O., S.168.
- (23) H. Nohl, a.a.O., S.134.

- (24) ノーブルの世代関係論に関しては、拙稿「ヘルマン・ノールにおける世代の関係」教育方法談話会『教育方法学研究』第4集（1975）参照
- (25) H. Nohl, a.a.O., S.128f.
- (26) H. Nohl, a.a.O., S.136.
- (27) H. Nohl, a.a.O., S.129.
- (28) H. Nohl, a.a.O., S.136.
- (29) H. Nohl, a.a.O., S.129.
- (30) H. Nohl, a.a.O., S.138.
- (31) H. Nohl, a.a.O., S.138.
- (32) H. Nohl, Pädagogik aus dreissig Jahren, S.153.
- (33) H. Nohl, Päd. Bew. S.138f.
- (34) H. Nohl, a.a.O., S.140.
- (35) H. Nohl, Pädagogik aus dreissig Jahren, S.119f.
- (36) H. Nohl, Päd. Bew., S.139f.
- (37) H. Nohl, a.a.O., S.133.
- (38) H. Nohl, a.a.O., S.137.
- (39) H. Nohl, a.a.O., S.137.
- (40) H. Nohl, a.a.O., S.137.
- (41) H. Nohl, a.a.O., S.128.
- (42) H. Nohl, a.a.O., S.101.
- (43) H. Nohl, a.a.O., S.78.
- (44) H. Nohl, a.a.O., S.127. Pädagogik aus dreissig Jahren, S.281f.
- (45) H. Nohl, Päd. Bew. S.127.
- (46) H. Nohl, Weltanschauung und Erziehung, in: Die Sammlung, 2Jg. 1947, H.5/6 S.232.
- (47) H. Nohl, Pädagogik aus dreissig Jahren, S.152.
- (48) H. Nohl, Päd. Bew. S.127.
- (49) K. Bartels, a.a.O., S.155.
- (50) H. Nohl, a.a.O., S.101.
- (51) K. Bartels, a.a.O., S.147.
- (52) W. von Hackewitz, a.a.O., S.170.
- (53) H. Nohl, a.a.O., S.120.
- (54) H. Nohl, a.a.O., S.120f.
- (55) F. Kanning, Strukturwissenschaftliche Pädagogik, Heidelberg 1953, S.49f.
- (56) H. Nohl, Pädagogische Menschenkunde (1928), in: Pädagogische Aufsätze. 2. verm. Aufl.

Langensalza, Berlin und Leipzig 1930, S.199.

57 H. Nohl, a.a.O., S.204f.

58 拙稿 「ノールの教育的人間学」教育方法談話会『教育方法学研究』第2集(1967)参照

59 H. Nohl, Charakteristik der Reifezeit
(1925), in: Jugendwohlfahrt. Leipzig
1927, S.34.

60 G. Schiess, Die Diskussion über die
Autonomie der Pädagogik, Weinheim u.
Basel 1973, S.34.