

## ヘルマン・ノールにおける教育学の自律性(2)

— 普遍妥当な教育学の可能性について —

菊池 龍三郎

### 一、はじめに

本稿では、ヘルマン・ノールの教育学の自律性論を、前稿とは観点を變えて、普遍妥当な教育学の可能性に関するノールの論述を検討することを通して考察したい。

周知のように、「教育学の普遍妥当性」(Die Allgemein-gültigkeit der Pädagogik) ないし「普遍妥当な教育学の『可能性』」(Die Möglichkeit von der allgemeingültige Pädagogik) に関する問題は、シュライエルマツハー以来の教育学の重要な関心事であったが、特に今世紀初頭のいわゆるドイツの科学的教育学の運動においては、科学的教育学の定立の可能性に関する重要な問題であった。

いわゆる哲学からの教育学の「解放運動」すなわち各学問体系の哲学からの分化、自立化の運動において、哲学の束縛から最後に解放された教育学に関して、教育学

の普遍妥当性を問うこと自体がその後進性の証左であったとはいえ、ノールにとって至極真剣な問いであった。

前稿では自律性の問題が、教育学独自の認識の地平を拓きうる原点の構築の可能性に関する不可欠の問いであったように、本稿の教育学の普遍妥当性に関する問いもまた、自律的な教育学の学問的な可能性を検討する過程において不可避的な問いであると考えられるのである。二〇年代の科学的教育学の代表者たちがいずれも何らかの形で教育学の普遍妥当性の可能性について程度の差こそあれ論究していることがそのこと具体的な表われである。

普遍妥当な教育学の可能性に関する問いは、古くは特にシュライエルマツハー、新しくはノールの師ディルタイによって本格的に論究された。そしてシュライエルマツハー、ディルタイともに普遍妥当な教育学の可能性を否定した。ノールもディルタイ等の問いを引き継いで

いる。しかしデイルタイ等が否定した普遍妥当な教育学の可能性を、単に同じ結論を同じ論証のしかたで再度引き出すためだけでこの問いに取り組むのでは、再び問うことの意味はない。彼は、そもそもデイルタイ等のこの問題への取り組みをどのように位置づけながら自己の論証を展開しようとしていたのか。この問題をどういう構図でとらえようとしていたのか、教育学の学問的な性格、教育学の認識の普遍妥当性をどのような学問モデルのような認識に準拠して論じようとしているのかが問われねばならない。

以下の論述は、ノールの主著『ドイツにおける教育運動とその理論』(Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 5. Aufl. Frankfurt 1933)の第二部の「陶冶の理論」の第一章の「普遍妥当な理論の可能性」の部分と、デイルタイ全集第六巻所収の同名の論文『普遍妥当な教育学の可能性について』(Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. 1988)を中心にして考察を進めたい。論述の全体的な構成は、ノールの前出の論文における展開の後を追う形で進めたい。

## 二、若干の「普遍妥当な理論」の試みとノールによる批判

### (一) 教育学を普遍妥当に表現することの困難さ

最初に、「普遍妥当な教育学」というときの「普遍妥当」(allgemeingültig)という語の規定はどうかになっているかをみてみよう。デイルタイにおいては、「まったく異なった民族や時代に対して当てはまること」という意味であり、ノールの場合も同様である。まずデイルタイは前記の論文『普遍妥当な教育学の可能性』の冒頭で次のようにべている。「秀れた教育学の諸体系は、教育の目標、教材の価値、及び教授の方法を普遍妥当に、したがってまったく異なる諸々の民族、及び諸々の時代に妥当するよう規定することを求める<sup>(1)</sup>。またノールも「認識の結果と方法の直接的、実際的な流通可能性<sup>(2)</sup>」という意味での普遍妥当な知識体系の可能性について語っており、デイルタイと同じ意味で普遍妥当性という語をとらえている。時間的、空間的な制約を超越して、いつの時代にもどんな民族や国家に対しても、その教育目標や教材対象の価値や教授法が通用しうるような教育理論ないし教育

体系は考えられうるのか。そしてここでいう「妥当する」とか、「あてはまる」とか、「通用する」等のことばは、どの程度の幅を持ったことばなのか。さらにもしも、そうした普遍妥当な教育学が考えられ得るとすれば、それはどのような種類の理論なのであるうか。

ノールがこの論文を公けにした一九三三年当時は、ノール自身が深く関わっていたいわゆる新教育運動がまだ盛況を呈していた時期であり、さまざまな試行や実践が多彩に展開されていた。そしてそれらの諸々の試行や実践の展開に対応する形で、いわゆる科学的教育学の建設の試みも進行していた。すなわち、この普遍妥当性の問題は、現実におけるさまざまな実践をきちんと理論的に位置づけ、批評し、指導しなければならぬ科学的教育学の存立と深く関わっており、その意味でも科学的教育学の理論家たちにとって不可避的な問いであったのである。

たしかに、ペスタロッチは、普遍妥当な教育学の体系を斥けた。そしてシュライエルマツハーは、教育学は普遍妥当に表現することはできないということを、理論的に明白に断定した。しかし現実の困難と理想への憧憬からさまざまな実践が豊かに展開される時、それを念頭

においた形で再びこの困難な挑戦をしたのがデイルタイであったといつてよいであろう。それ以来、どんな教育学においても、冒頭には、必ず「一般に科学としての教育学は存在するか、そしてそれは、どういう意味で存在するか」という問いが立てられるようになったといつてよいのである。

### 1、陶冶目標の世界観的、歴史的被規定性

ノールが、教育学を普遍妥当に表現することの困難さの第一の理由としてあげているのが、「陶冶目標の世界観的、歴史的被規定性」、つまり、陶冶目標、教育目標が世界観や歴史的諸条件によつて規定されていること、あるいはその制約を免れ得ないという理由である。

ノールの論述を少し詳しく追つてみると次のようになる。今日、教育学を普遍妥当に表現することの可能性に関する問いに対して、第一の答は、「教育学は一種の「術」(eine Kunst)である」という素朴な答えである。しかし、「教育学―術論」に対して「教育学はどういう術か」という問いが出される。実証主義的な立場からは、それを「技術」(eine technische Kunst)と規定し、教育学に對しても、技術と同じく自然科学的に基礎づけられた因

果関係の中で、つまり心理学、生物学の中で科学的な基礎を与えようとする。こうした考え方は教育学者が教育者の教育活動を主観的な確信や個人的に限定された経験ではなくて、普遍妥当な科学的根拠によって基礎づけようとして、特に実験心理学の立場に徹しようと考えていたときの「技術」論なのである。

また一方で、教育学の中にある種の「倫理的な術」(eine ethische Kunst) を見る人もいる。教育が人間の価値的形成に関わる営みであることからくる立場であり、この場合には、プラトン、ヘルバルト、ナトルプ、フェールスター等におけるように倫理学が教育学の基礎学となる。

そしてまた、教育学を「造形美術」(eine bildende Kunst) の一種とみる見方もある。なぜなら造形美術は、素材の多様性を形式によって統一へともたらずからであり、教育自体が、子供を多様な素材のなかで一つの個人的な形式へと形成していく営みであることから、教育は造形美術との類推で語られるのである。この場合、教育学は美学によって基礎づけられることになる。レーマンやエルンスト・ヴェーバー等がこの立場をとっている。

ノールは、ほぼこのように教育学のとらえ方の違いを

整理した上で、それらがいずれもある一定の世界観に基づいていることを指摘する。すなわち「われわれの思考や創造を常に規定している究極的な思维の立場」つまり世界観は、教育活動にも確実に作用していると彼はいうのである。たとえば前の三種の「術」のとらえ方には、それぞれ実証主義、倫理学的理想主義、芸術的・感覚的汎神論の三種の世界観が対立している。教育者はそれらのどの立場に立つかによって教育課題に対する関わり方が異なるのであり、かかる深い世界観的な相違は、教師の教育活動をそれぞれ非常に異なったものにしてしまうのである。それは教育学の基礎学云々の問題をこえて、教育者が生の中で、そして生に向つていかに立つていかかという彼の教育的構えの基本にまで遡るのである。教育者のかかる「存在の形式」は、「子供に対する彼の構えや教育目標、カテゴリーや方法」を規定する。ちょうどミケランジェロの様式がチチアーノやヴェラスケスのそれと異なるように、したがって彼らの芸術とも異なるように、それと同じことが「教育的―術」についてもあてはまるのである。ある類型に対してだけ妥当する美的基準を普遍妥当な基準とみなすのでなく、これらの深い世界観的な規定による類型の相違を明らかにしなければ

ならないのである。

教育学についても同じことがいえる。たとえば私は実証主義者として子供の前に立つ。私は子供というこの小さな「機械」の中に分け入って、私の教育活動の基礎としての因果関係、特に自然的な条件、本能や連合のメカニズムを探し出そうとし、医学、生物学、実験心理学や社会学の助力をも得ようとする。さもなければ私は、子供の道徳的生活を決定している精神的な背景から出発する。私は子供と倫理的な関係を結び、彼の良心を覚醒させることが独自の教育的課題だと思うからである。あるいはまた私は、あたかもその形成力の中にすでにすべての可能性を包含していま開きつつある花の前で手を触れずに成りゆくさまを傍観するように、子供の創造的自己発展の力に委ねていく教育を構想したルソーやフレーベル、ベルトールト・オットーあるいは徹底的な学校改革者のように、子供の害になるものだけを取り除きつつ子供の前に立つこともできる。

このように教育現実、立場の違いに応じて、一般にはそれぞれ異なっている。したがってこのうち一つの立場だけに偏って教育を分析すると、典型的に異なった理論へと行きつく。そこで改めて、一体、普遍妥当な教育

学は存在するのかわかという問いが生ずる。

ノールは、そこから次のような結論を引き出す。「あらゆる時代の教育学を貫いているほとんどの対立は、誤まった理論の結果であるばかりでなく、その理論が異なった生活観及び世界観に基づく教育上の根本的な態度から生じたものである。」

## 2 教育機能の多様性

教育学を普遍妥当に表現することの困難さの第二の理由としてあげているのが「教育機能の多様性」である。彼によれば、合理主義は常に「唯一の原理」あるいは「唯一の目的」が文化体系、芸術、国家、法、そして教育学をも貫ぬいているという前提から出発する。しかしそうした前提は、かかる体系がそれぞれに含む多様な機能を正しく取扱ってはいない。そしてそれぞれの機能がそれぞれの目標を代表することによって、その文化体系自体がきわめて異なったものになってしまう。前述したような陶冶目標の世界観的規定性によって、教育学においてもさまざまな体系が生じ、それぞれが異なる目標、異なる機能を代表するに至ってこれらの対立を体系的に克服する可能性はどこにもない。

その具体的な例が、「実学主義的教育学」「人文主義的教育学」「社会的教育学」とノールが名づける三つの教育体系の対立である。これらの対立は歴史を貫ぬいており、それに学校改革の対立が対応している。前二者が貴族主義的な性格をもつのに対して、後者は社会的になおざりにされてきた弱者のための教育学である。それぞれの体系は、それぞれの理想とする目標、形態、方法を主張する。そしてこれらの体系は、単に並列的に存在しているだけでなく、教育運動の中で法的に順々に発生するのである。しかしそれぞれの自主性を放棄したりはしない。過去の教育理論は、すべて、これらの体系のいずれか一つしかみていないし、教育機能の多様性を含み得る理論ではなかった。言い換えれば、教育機能は唯一の原理や目的に還元できるほど単一なものではないということである。

### 3 歴史的特殊性

普遍妥当な教育学の第三の壁としてノールがあげているのは、あらゆる存在は歴史的特殊性、個性性を帯びているがゆえに、「あらゆる人に常に妥当する」教育学は不可能であるというディルタイがその歴史意識から引き出

した帰結である。その際ディルタイは、「普遍妥当性」という概念を演繹的な意味でとらえていたことは本稿の始めのところの引用からも明らかである。「秀れた教育学の諸体系は、教育の目標、教材の価値、及び教授の方法を普遍妥当に、したがってまったく異なる諸々の民族、及び諸々の時代に妥当するよう規定することを求める。」しかしディルタイによれば、かかる要求は、唯一の合理的な原理の支配する自然主義的体系にのみ関心を持ち、歴史意識すなわちあらゆる精神生活の歴史的特殊性に関する意識の未熟であった十八世紀的啓蒙主義の要求である。したがってこの合理的な自然主義的体系を分析して、そこから「一般的命題」を取り出して検討してみると、何らの内容も持たず空虚であるか、目標においても最初から普遍妥当ではなく、歴史的に規定された立場が見出されるかのどちらかにすぎないというのである。

### (二) 最少限の目的規定による基礎づけの試み

#### 1、形式的な最少限の目的

以上のように陶冶目的の歴史的、世界観的制約のために教育学を普遍妥当に表現することの困難さを自覚した上で、改めて、それではどうすれば普遍妥当な教育学の

基礎づけが可能かを検討する中で次のような試みがあらわれた。つまり、教育活動を組織する「一定の最少限の目的」を取り出すことによつて普遍妥当な教育学を構想するときの陶冶目標の歴史的、世界観的制約による困難の一部を解消しようとする試みである。当然のことながら、かかる試みによつて示される教育学の普遍妥当性は、かなりの限定的な普遍妥当性であることは明らかである。

ノールはそうした試みの例として、ヘルバルトやミュンシュターベルク、そしてデイルタイの試みをあげている。

ヘルバルトは「強固な道德的品性の陶冶」という「唯一不可欠の目的」をその他の「単に可能な目的」から區別した。つまり道德的品性の陶冶という目的は、あらゆる教育学体系の相違にかかわらずに共通に必須の目的なのであり、この目的は歴史的、世界観的制約を免れ得るのであり、この道德性の陶冶という目的を中心にして普遍妥当な教育学を構築できるといふ考え方である。

現代ではミュンシュターベルクなどが同じような試みをしている。彼によると、たとえ教育者が実用主義的目的のために教育をするのであれ、理想主義的目的のため

に教育をするのであれ、あるいは他の何らかの究極目標のために教育するのであれ、「知識を与え、興味を喚起し、能力を発達させる」という目的は、個々の教育者に等しく妥当する確実な教育の目的であるといふのである。いうまでもなく、このような目的ののべ方が、きわめて形式的な表現であつて、どのような知識を与えるのか、どんな方法で興味を喚起するのか、どのような能力を育てるのか、については何も語っていない。ノールはこうした目的ののべ方を「形式的な最少限の目的規定」による普遍妥当な教育学への試みとよんでいる<sup>(4)</sup>。

## 2、デイルタイにおける心的生の目的論

教育の目的や目標は、あらゆる人間的存在の歴史性ゆえに、普遍妥当には定立されえないが、しかし科学としての教育学の基礎づけにおいてデイルタイは、普遍妥当な法則定立を断念したわけではなかつた。そこで彼は、教育科学を基礎づけるための十分な土台となるような重要な教育現象、そして普遍妥当な法則定立を可能にするに当つて避け難い歴史的條件による制約からも自由な教育現象に着目しようとしたのである。これは要するにノールという「形式的な最少限の目的規定」の性格をも

つ試みである。

この現象は、デイルタイにとつて人間の「心」(Seel)であつた。そして心の基本構造は各人同一であり、しかもそれはすべての歴史的影響に先立つて存在している。加えて人間の心は一定の法則性を、言い換えれば目的論

的な發展傾向を呈するから、この心的な構造を分析することによつてその「發展の規則」が、すなわち個人的な發達の援助という意味での教育の普遍妥当な規則が導き出されるとデイルタイはいうのである。「心的生それ自身の中にのみひとつの目的論が探し出されるのである。それを表現したものが生の目的の普遍妥当な表現であり、そしてそれぞれが結局行為の規則でなければならぬ。」<sup>(5)</sup>

デイルタイのその目的論の思想において出発点となつた生物学的基礎は、その教育学よりも倫理学において明らかである。すなわち、「動物の持つてゐる本能は、外部からの刺激によつて刺激され行動に移行する。反射機構を媒介にして、動物は外界に対して目的に合つた反応を行い、かくして外界と個人との間に調和がつくり出される。この諸過程の連関は目的論的性格を持つてゐる。有機体の基本概念はこの点で決まるのである。」<sup>(6)</sup>本能と感情が有益な食物と有害な食物を、良い空氣と悪い空氣を区

別でき、そして「自己保存」と「繁殖」と「向上」を可能にするのは、自然が人間の本能の中に刻み込んだ「自然の方策」なのである。その限りにおいて目的論とは、「生物の基本設計図における合目的性を意味する」のである。

教育学においては、感情が環境から發する刺激や影響を、それが個人の生命の保持や生命力の充実や本能の満足や幸福及び種の保存や向上に役立つかどうかという点から評価し、次に感情がこの評価に対応する行為あるいは反応を他の形(たとえば演劇や美術の表現)で表現するという目的が取り入れられるのである。

その中に、デイルタイの目的論における第二の要因、すなわち個人的目的の追求という意味での心的構造の「目標志向性」(Zielgerichtetheit)があらわれている。デイルタイは、この目標志向性ということによつて教育學者に結びつくのである。そして心的生の分化の目的論的性格においては、同時にこれへの完成の要求も含まれてゐるのである。なぜならば、この連関とその構成要素は、それ自身が本來的に含んでゐる目的を完成されたしかたで実現するからである。いかなる生活領域(たとえば道徳的行為とか美的創造の領域)においてもこの過程の完成は、普遍妥当な規則の体系によつて実現される。



ディルタイは、「教育すること」を成人が成長しつつある者の心的生を形成する計画的行為と定義した。したがって教育の課題は、「心的生の目的論の中で協働している諸過程及びその結合を完成すること」<sup>(7)</sup>である。かかるきわめて形式的な教育目標を設定することによって、彼は普遍妥当性を保証できると考えたのである。

### 3、ノールの批判

かかる目的論的性格をもった心的生の現象に着目することによって普遍妥当な教育学の基礎づけを試みたディルタイに対し、ノールは次のような批判を下している。

第一に、目的論による普遍妥当な教育学の可能性については、ノールは明白にそれを否定している。彼によればディルタイは、教育学の普遍妥当性を間違ったところで探していたのである。つまりディルタイは、普遍妥当性を「教育現実」の構造への洞察によるのではなく、「心的な基礎過程とその完成の分析」によって基礎づけることができると信じていた。ノールは、こうした見解には無条件には同調できない。心的な基礎過程の分析は、教育のための一般的条件の抽出のために行うと理解はして

も、それによって普遍妥当な教育学を基礎づけようとする要求は不当である。心的な基礎過程は、教育学の不可欠の構成要素であるにしても、普遍妥当な教育学の基礎づけのためには十分ではない。

第二の批判は、心的な基礎過程の分析が、ある教育目標実現のための一般的条件の抽出というその限界をこえて規範や価値の領域にまで踏み込んでいること、すなわち「規範化機能」に対して向けられている。しかしその一方で規範や価値の領域に関して教育学はどうすればいいのか。心的生の目的論による基礎づけでは、教育学は完全な犯罪人をつくり出すのか、完全な良い人間をつくるのかといった問いには答えられないのである。これも普遍妥当な形式的な目的論の限界なのである。

心的生の連関が外的刺激に対して反応しながら活動するという前提は、自然主義のものであり、人間が自分で目的を設定し、創造的に自ら行為しようという可能性を見落している。心的生の完成の尺度としてディルタイは、「主観的満足」をあげるが、かかる生物学的自然主義は、人間の行為の目標としての客観的な価値の側面を見落している。

以上のように形式的な最少限の目的規定による普遍妥

当な教育学の基礎づけの試みはノールによって否定される。<sup>(8)</sup>

### (三) 自然主義的心理学による基礎づけの試み

普遍妥当な教育学の試みが次々に失敗する中で、次にあらわれたのが、第二のより限定的な意味での普遍妥当性を志向する理論であった。つまり、普遍妥当な部分のみを取り出そうとする前述の形式的な最少限の目的規定と基本的には類似した試みである。この場合は、「陶冶手段の理論」を切り離して「心理学的教育学」を構築することである。

ここで構想された心理学的教育学は、教育目標のいかにあるべきかを問おうとするのではなく、所与の目標を達成するための「合理的な方法」のみを研究しようとする。その合理的な方法の研究に科学的な基礎を与えるのは、生徒の陶冶性を引き出すための「心理的過程の分析」である。合理的な方法が研究可能であるとする認識の前提には、素質と環境との間には一定の合法的な因果関係が存在し、人間の発達には一定の法則が存在するといふ見解がある。そして重要なことは、かかる因果関係や

法則性が発達を規定していることが明らかにされれば、そこから規範や価値の領域に関わる「目標」が引き出されうるといふ自然主義の思想がここには支配していることである。心理学的教育学、あるいは一般的には実験教育学の代表者モイマンは、『実験教育学入門』の中で、「教育学は一般には規範的であり、この規範設定の基礎を、事実関係の正確な認識に置くのでない限り空虚である」とのべ、ビューラーもまた、「心理学はわれわれに、自然的な発達に内在する目標志向性と人生におけるその展開の意味を提示しはじめてきた。それはわれわれに新たな方向づけの基礎を示している」として、心理学がいまや「確実な支点と固定した方向線」を与えてくれるはずであると強い期待と信頼をのべている。

しかし、ここで考えられていることは、結局、自然科学の学問的性格の教育学の領域への転用にほかならない。教育学を自然科学のモデルで構想しようとしているのである。心理学的教育学の偉大さと同時に限界がここを示される。

第一に、デイルタイによって技術との比較が斥けられた。技術家は、物理学者のように技術的目的から独立して自然を探究し、さらに自然の因果関係への洞察を基礎

として、改めて自然に目的を課すのである。しかし教育の場合、生徒の心的な過程は、彼の心が導かれて行かなければならない目標から切り離せるものではないのである。人間の心はどうでもよい機械ではない。つまり人間の心を知るということは機械を操作できるようにするためにだけ機械を知るのは違うのである。私の眼前にいる人間はそうした抽象物ではなく、能動的、精神的統一体であり、心理学が研究のために用意した研究モデルではない。

第二の批判は、自然科学的な方法を適用した人間研究に常に与えられる批判である。つまり、実験教育学が各個人の相違を捨象して統計的に結果を処理していく方法は、各個人の共通部分には妥当するにしても、教育的な行為の生きた対象である「汝」には当てはまらない。

第三の批判は、心理学的自然主義のきわめて確実な結果の持つ教育学的不確かさに対してである。心理学的自然主義は、陶冶手段の理論に自らを限定しようとした。しかしその手段は、自らが適用されるべき目標から切り離されることはできない。心理学的自然主義の立場の前提である目的と手段の分離は不可能である。またある方向においては目的に合った方法が、全体的な連関から見

れば有害な場合もあるのであり、教育目標の全体が、はじめである一つの方法の究極的、教育的な価値を決定するのである。具体的に例に即して考えるなら、このことは直ちに明らかとなる。すなわち、教育目的における「個人的観点」の重視か、それとも「国家的観点」の重視か、というような、いわゆるノールのいう「教育学的二律背反」に対して、心理学的自然主義は答えることができないのである。それは、ある方法が「いかに早く、そして確実に、そして好ましく」適用されるものであるかを示すことはできても、この二律背反を解くことはできないのである。<sup>(9)</sup>

### 三、ノールによる普遍妥当な教育学の試み

#### (一) 心的生の目的論から教育現実へ

以上のようにそれまでの普遍妥当な教育学構築のさまざまな試みを批判した上で、ノールは改めて彼自身の試行にとりかかると。

ノールが教育学を学問的に基礎づけるという課題に取り組むにあたって手懸りとしたのは、ディルタイにおいては未だ並列的で統一されないう二つの方向、すな

わち教育学に普遍妥当な性格を保証すると期待された「心的生の目的論」、及び歴史的具体的な「教育現実」の解釈学としての教育学の構想であったことは前稿でのべた。<sup>100</sup>しかしすでにのべたように、「心的生」が目的論的展開をしているととらえ、更にそれが個人的特殊性をこえて共通のものであるとすることによって形式的な最少限の教育目的とする試みをノールは批判した。となると彼にとって残された方向は、教育現実の解釈学として教育学を構想することである。

彼が普遍妥当な教育学の「真の出発点」としているのは、「教育現実」(Die Erziehungswirklichkeit)の事実である。「教育現実」の概念は、ノールの教育学にとって核心となる概念である。彼は教育現実を次のように規定する。

「普遍妥当な陶治理論の真の出発点は、教育現実が意味豊かな全体であるという事実である。生から、生の要求や理想から生まれて、教育現実が歴史を貫いて制度、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しつつ——諸々の行為の連関として存在する。それは芸術、経済、法、及び学問と同様、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っているが、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つて支配されている。<sup>101</sup>」

教育現実が「教育行為」の連関であること、その教育行為とは「独自の教育理念」によつて支配される行為であること、教育現実が教育理念が客観的に具体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」であることが、この引用から読み取れる。

前述したように、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在していた。しかしディルタイにおける教育現実の实体は、結局のところ学校、共同体、教会、国家、家庭などの「制度」的現実には止まっておらず、加えて彼の場合の「教育行為」は、学校における「教授」に限定されていた。<sup>102</sup>

ノールは、教育学を芸術からの類推によつて教育現実の解釈学として構想しようとしている。つまり今日では、芸術の本質、及び芸術活動の体系的理論としての美学を「先験的価値体系」から演繹しようとは誰も考えたりはせず、もっぱら芸術家の体験、芸術の鑑賞、作品の形式等において芸術の本質が開示されていることが経験さ

れるように、教育学もまた教育の本質を理解しようとするなら次のことが必要になる。<sup>103)</sup>

すなわち第一に、「自己陶冶」の経験、「陶冶」の経験、「陶冶された者」の経験において、(in der eigenen Erfahrung des Sichbildens, des Bildens und Gebildetwerdens) そして第二に、「教育研究の歴史的発展」において、教育の本質は開示される。

くり返しえば教育の理念は、規範的な芸術理論を美の理念から演繹することとの類推で、教育学の規範的な体系を導き出す演繹原理として求められるのではない。つまり普遍妥当な理論に、いいかえれば教育の本質が普遍的に拘束力をもつ理論へと到達するための演繹原理として位置づけられているのではない。

ノールによれば、教育の本質の認識は、教育現実が表示するところのものを理解することによってなされるのである。その方法は具体的には、先験的方法ではなくて経験的方法を、演繹的方法ではなくて帰納的方法を意味する。前述した「自己陶冶」の経験、「陶冶」の経験、「陶冶された者」の経験と、「教育研究の歴史的発展」によって「教育現実」を貫ぬく教育の理念や本質が明らかにされるのである。

ノールはさらに次のようにのべている。「こうした教育的体験と教育的客観態の二面性における教育現実は、科学的な理論がそこから出発しなければならぬ基礎的現象である。<sup>104)</sup>これは重要な意味を持つている。つまり、ここにデイルタイ教育学の由来を見ることが出来る。デイルタイは、カント、ヘルバルト、シュライエルマツハーの学問史の伝統に立ちつつも、教育学の三重に分化した基礎づけの連関、構造連関を「心的生の目的論」によって取り除いたが、ノールは、すでにのべたように、それをもって普遍妥当な教育学の基礎づけの原理とすることを拒否した。しかし、ブラスによれば、ノールは一方で「心的生の目的論」を基礎づけの原理とすることを拒否し、代わって「教育現実」「教育体験」に訴えて基礎づけの手がかりとしたことによって、彼は構造的に分化した基礎づけの過程を単純化し、切り詰めてしまった。そしてそれとともに、彼の試みる教育学は教育現実の歴史的事実性が内包する規範的な力に従属する理論、あるいは、どんな事実性をも拒否してしまふ印象主義的、主観主義的な体験教育学の意味に誤解される危険を生み出すことになった。それは彼がデイルタイにおいて拒否しようとした心的生の目的論の導入による教育現実の単純

化、ないし切り詰めと同じ意味ではないにしても、普遍妥当な教育学の分化した基礎づけの過程を同じように単純化、切り詰めてしまっていることを意味するというのである。<sup>15)</sup>

「基礎的現象」(das phaenomenon bene fundatum)としての教育現実という言い方は、彼の場合に教育学の理論形成のどのようなタイプが目指されているかについての説明となっている。たとえば、何らかの原理ないし基準による演繹的な基礎づけの試み、あるいはカントやデイルタイの試みは完全に視野の外にある。彼にとつて問題となるのは、もはやそれ以上はその人間学的起源を問いただない根本現象としての教育の現象の事実の正確な記述と分析なのであり、したがって解釈学としての教育学が目指されているのである。この現象が教育体験と教育的客観態の二つの起源から引き出される限りでは、「記述」と「分析」に自己限定をする解釈学的な構造理論という意味において、この現象は解釈学的教育学の原典<sup>デキネット</sup>であり、「基礎的現象」なのである。

教育体験及びその客観化された教育現実という教育の二つの本質的な要素に対応して、ノールにおける教育学もまた、教育体験と教育的客観態の構造連関の直接的な

模写として構想されていることは事実である。つまり、ノールの意図する教育現実の解釈学としての教育学の理論的性格は、教育現実の構造と意味を忠実に反映した模写としての性格をもっているといつてよいであろう。その原典としての教育現実の構造とそこに含まれる意味を明らかにするために、教育体験と教育的客観態の「相互照射」が不可欠であり、支配する理念を明らかにするために教育学の「歴史的研究」が必要なのである。歴史的研究が必要であるということは、彼において教育学が現実の単なる模写に止まらないことを意味している。彼がそれによつて意図するのは、「時代」における教育者の態度決定に対して指針を与えることである。具体的な教育問題の認識のしかた、位置づけかた、それに対する態度決定において、教育者にゆとりを与えるものである。ノールは次のようにいう。「体験と客観態との間のかかる相互照射においてのみ、時代の教育的な対立における独自の態度決定は、現代の要請を大きな歴史的な諸連関の中に組み込んでみることから生ずるあの優越と自由を得る。」

ノールにおいては、教育学の歴史的研究と並んで教育学の「体系的な研究」が重要な意味を持っている。つまり、記述し分析されるべき原典としての教育現実を再現する

ためには、教育学の歴史的研究と相互に照射し合う「体系的的研究」が不可欠であるというのである。教育学の体系的的研究が果すべき課題は、「教育的生の固有の意味から出発し、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」ことである。時代、時代の支配的な教育学の体系、そこに含まれている陶冶過程とそのさまざまな要素、及びそれらを支配する教育の目的、そして教育の歴史を貫く教育理念等を明らかにするには、歴史的研究だけでなく、それと不分離な関係において体系的研究所が不可欠である。むしろその体系的研究所においても、精神科学におけるさまざまな生のカテゴリーが使われる。

## (二) 普遍妥当な教育学の可能性

以上の論述によってノールが、記述し分析する原典を、デイルタイにおける「心的生の目的論」から「教育現実」に置き換えることによって、教育現実の解釈学としての教育学を構想しようと思図していたことが明らかになった。さらに彼がある意味での普遍妥当な教育学を構想していたことも推測されるのである。

つまり、彼は教育学を教育現実の解釈学と考えていた。教育学は教育現実の正確な反映であり、模写であるとなし<sup>100</sup>ていた。かかる彼自身の教育学観に立てば、極論すれば、教育現実がある意味で歴史的に同一の構造をもつこと、そしてそれを明らかにできること、という二つの条件が充足されれば、普遍妥当な教育学は、ノールにおいては成立可能ということになる。そして二つの条件のうち前者、すなわち教育現実の構造を明らかにすることは、すでにのべたように、教育体験と教育的客観態との教育学の歴史的研究と体系的研究所との、そして本稿では論述できなかったが教育の理論と実践との相互の照射によって可能であるとされる。

問題は、教育現実が同一の構造を持つかどうかである。同一の構造という表現が適切でないならば、歴史的及び世界観的变化にたえられる構造を持つているかどうかである。ノールはこれについて明確に肯定している。歴史的、体系的分析は、現代の「陶冶理想」や、すべての「世界的、歴史的前提」から「独立」して進められるが、その中で陶冶過程の個々の要素の「可変性」(Wandelbarkeit)が明らかになることによって、どのような典型的な陶冶過程が生じうるかと、陶冶過程の諸要因のう

ちあるときはある要因が支配的であり、またあるときは他の要因が優勢であることによってどのような陶冶過程の形式が生じうるかということが明らかとなる。つまり、ノールはそこで一種の形式的な類型が見出されうると考えているとみてよい。つまり彼の教育学にも一種の形式的な類型論としての性格を予想しなければならなくなる。

そのように教育現実が可変的な構造を持つていると彼が考える以上、今や教育学の普遍妥当性は当然の帰結として導き出される。すなわち、「かくして、あらゆる時代、あらゆる民族に妥当する普遍妥当な陶冶理論は、教育的生のそれ自体において可変的な構造のみを明らかにしているがゆえに可能である。この教育的生の可変的構造から更に陶冶理論のすべての歴史的形式を理解し導き出すことができる。この理論もまたある意味で「形式的」なものであるにすぎない。しかし、これは内容から切り離された理論ではなくて、内容を指して具現化しつつある形式である。そしてそれは、教育現実をそこに含まれる諸関係や構造という面から十分に考察することの客観性において、教育の理想や方法を明らかにしたり、批判したり、主観的な夾雑物を除いて純化したりする手段を

保持しているのである。<sup>10)</sup>」

結局、ノールの普遍妥当な教育学の基本的な性格は、彼自身がいうように、教育現実の可変的な構造に関する理論、当然、「可変的な構造」は「形式的」であるから、その理論もまた形式的な理論ということになる。最後に問うべきは、そうした「あらゆる時代、あらゆる民族に妥当する陶冶理論」における「妥当する」ということの意味である。それは敢て極言すれば、教育現実、つまり教育的生、あるいは教育という文化体系の全体を構成する各要素のラベルとその要素間の結合のみをのべた「形式的」な理論であり、かかるラベルの集合としての形式的構造論ならば、たしかに世界観的、歴史的制約からも自立した理論と考えることができる。たしかにノールは、かかる形式的構造は内容から切り離すことはできず、内容を実現していく形式として、いうなればアリストテレス的「形相」としてとらえているようにもみえる。ここで再び「妥当性」という問題と、彼の意図する教育現実の解釈学としての教育学における「構造における形式と内容」の問題の関係をどう考えるかが、残された重要な課題として浮かび上ってくるのである。(以上次号)



注

- (1) W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. (1888) in: W. Dilthey Ges. Schr., Bd. VI, 4, unveränderte Auflage, Göttingen 1962, S. 56.
- (2) H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 5, unveränderte Auflage, Frankfurt-M., 1961, S. 105.
- (3) H. Nohl, a. a. O., S. 107.
- (4) H. Nohl, a. a. O., S. 111f.
- (5) W. Dilthey, a. a. O., S. 62.
- (6) W. Dilthey, Ges. Schr., Bd. X, S. 48 f.
- (7) W. Dilthey, Ges. Schr., Bd. VI, 67f.
- (8) H. Nohl, a. a. O., S. 111—113.
- (9) H. Nohl, a. a. O., S. 114—118.
- (10) 拙稿「クレンマン・ノールにおける教育学の自律性」(一)教育学方法談話会『教育方法学研究』第五集、昭和54年、参照
- (11) H. Nohl, a. a. O., S. 119.
- (12) K. Bartels, Die Pädagogik Herman Nohls, Weinheim u. Berlin. 1968, S. 127f. 及び拙稿「前掲論文参照」
- (13) H. Nohl, a. a. O., S. 119. なおノールの教育学の特色の1つとして、彼が「芸術」からの類推で教育学の特質を論じている箇所が多いため、本・シムケ＝ラインは着目している。つまり「芸術」を「既知のこと」として「教育学」を「未知のこと」として「芸術が……であるように、教育学もまた……である。」(Wie die Kunst……, so die Pädagogik……)とらえる論証形式である。この問題に関しては次稿で取り扱う。B. Huschke-Rhein, Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen

Pädagogik, Stuttgart. 1979, S. 326ff.

- (14) H. Nohl, a. a. O., S. 119.
- (15) J. L. Blag, Modelle pädagogischer Theoriebildung, Bd. 2, Stuttgart. 1978, S. 54f.
- (16) H. Nohl, a. a. O., S. 120.
- (17) ノールが教育学という学問を現実の一種の模写とみていた点については、ブラースも同様の指摘を行っている。J. L. Blag, a. a. O., S. 55f.
- (18) H. Nohl, a. a. O., S. 121.