

# ノールの教育的人間学の性格

菊池龍三郎

## 1 問 題

私が本稿で取上げる問題は、ヘルマン・ノール (Herman Nohl, 1879—1960) の教育的人間学 (Pädagogische Menschenkunde) の性格である。

私たちが教育を考え、教育者として課題を与えられるとき、まず考えなくてはならないことは、子どもをどのように見たらよいかということである。私たちにとって子どもを理解することは容易ではない。したがって、なぜ困難なのか私にとって第一の問題である。それではどうすれば子どもの理解は可能なのか第二の問題となる。第三に、ノールの教育的人間学は個別科学、とくに心理学とどのような関わり方をするのか、その学問的性格は何かということが問題となる。以下概観ではあるが、それらの問題を順次考えてみたい。

## 2 子どもの理解の困難さ

ノールは子どもの理解には主として以下のような四つの困難があるとする。(一)

第一に、私たちは子どもの表面的な現象の前に立たせられる。それを私たちは内面から解釈し意味づけていかななくてはならないのであるが、その内面自体が、再び表面的な現象から明らかにされなくてはならないのである。これをノールは、「了解の循環」(Zirkel des Verstehens) とよんでいる。このことをそのまま受取ると子どもの本当の理解は、いつまでたっても得られないことになる。それでは子どもをどうすれば理解できるか、「了解の循環」ということを、理解のむずかしさの表現ではなく、より積極的に、理解を可能にする手続きと考えることはできないだろうか。

第二の困難は、子どもの内面と外面との間には、絶えず、不確かさつまり意識無意識のいつわりがさしはさまれているという、いわば対応関係が認められない場合があるという事実から生ずる。例えば私たちが、ある子どものある表現の意味を明らかにしようとしても、その表現がその子どもの内面的なものから直接に生じたもので

あるかどうか迷うときがある。子どもの強がり、青年たちの無内容さから生ずるポーズ、単に丁寧だけの慣習などは、このことを言い表わしているし、よく経験することである。

第三の困難はより深いところにある。私たちの生活は、その表皮をめぐれば理解しがたいものでうずまわっている。しかし子どもでさえ、自分の内部や背後にある世界を外にあらわさずに内にとじこめておくことができる。このために私たちは、おとな以上に子どもに手こずることがある。それは子どもの内面的な形式や内容が外的な特徴となってあらわれてこないからだけでなく、子どもが私たちの前で自分を隠してしまったりして、率直でないときがあるからである。しかも子どもの内部の世界を動かしている力もなかなか理解しにくい。それは運命とか体験とか苦しみとか、また抑圧された要求から生みだされたものであり、それが私たちの手の届かない深みに沈んでしまっているからである。よく、「私は、自分で自分がわからない」ということがあるが、それはこのことを言い表わしている。

そして最後に、私たちは子どもを全体として見るのではなく、部分的にか見ていない場合がある。とくにそれは子どもの将来についていえる。私たちは精々子どもが現在どうであるかを知っているだけで、現在の子どものか何が生まれるかは知らない。ノールはそれを、子どもの「創造的な自由とその限界」について知らないからだ

としている。よく、「あの子があれほど伸びようとは思ってもみなかった」とか、「あの子は期待したほどではなかった」などというのは、このことを言い表わしているといえる。

子どもの、また人間一般の理解のこのような困難を克服し、子どもの存在についての何らかの統一的な視点、全体像を得るにはどうすればよいかが、こうして問題となる。

### 3 教育的人間学

#### 一、個人的接触と一般的洞察

子どもを理解しようとするとき、私たちはまずどうすればよいか。ノールの考えを以下のべてみる。まず私たちは、どんな場合でも、「自分で観察すること」を、そして、「観ることを学ぶ」ことから始めなくてはならない。したがって、「教師が、彼にとって役に立つ諸学問の全領域、つまり心理学、社会学、精神病理学、遺伝学、民族学などをつかって、どのような体系的な結果を得るにせよ、私たちは絶えず新たに、一人一人の子どもの前に直接に立つことから始めなくてはならない。」とされる。教育的人間学は、このように直接的、個人的接触から始まる。私がある子どもを理解しようとするとき、私の意識に与えられるのは、この目の前の、私が直接に関わっている子どもについての感覚的な所与だけである。私が取扱う子どもは、ここに現前している第二人称の子どもでなければ

ならない。私の意識は、この子どもについての志向性をもった意識であるかぎり、この子どもなしに、この子どもについての認識はなりたたないのである。この特殊な場合の中で得られた何らかの印象、何らかの感じから、私はこの子どもへの関わりを始めるのである。

しかしノールは、このような個人的な経験でも充分ではなく、その上に、「特殊な場合を可能性の全体から明らかにするような、生活の構造と分化についての体系的、一般的な洞察、カテゴリー、類型が必要である。」とする。それがないと私たちは、確実性、伝達可能性、全体性に欠けていることに気づく。人間の認識には体系的意識が必要である。したがって、すべての精神的な創造や了解におけると同じく、子どもの理解は、一般的な洞察と個人的な所与との共同によって進められる。

## 二、心理学との関係

上のような一般的な洞察を与える科学としては、まず心理学があげられる。私はここで、ノールが心理学をどうみているかをのべてみたい。それはノールにおける教育的人間学が「全体性」を失なった心理学に対する批判から生まれてきたものであるからである。(2) ノールによれば、たしかに心理学は一般的な洞察をもった科学であるといえる。しかし、「教育するためには、個々人の場合にに応じて適

用されるような何らかの抽象的な法則性への洞察は必要ではなく」必要なのは、「子どもの生活の全内容に対する感受性」(Aufgeschlossenheit für die ganze Inhaltlichkeit des kindlichen Lebens) であるとする。つまり私は、子どもの生活全体に対して開かれていなくてはならず、その中で、子どもの生活全体の中にあらわれる個々の具体的な事象の意味や、それらの秩序、連関に気づく意識をもたなくてはならないのである。たしかにすべてのものは、心理学的な概念によってとらえられる側面をもってはいるが、それも考えてみると、生活や、生活の構造全体が明らかになっていることを前提した上での、いわば第二段階での作業であるとノールは考えている。さらにその方法については、物理学を透き写しにした方法は、少なくとも適切とはいえない。だからノールにいわせれば、心理学者が教育学者に与えるいろいろなテーゼも「教育学者が、自己の正しい視点を生活の中に含まれている連関の中に見出すときのみ」使用可能なのである。いいかえれば、「孤立した抽象や理想型的な構成にもとづく心理学」は、豊かな人間の現実、その構造、その分化について、「前科学的に知ること」(vorwissenschaftliche Kenntnis) を前提としていなければならないのである。そのことは、私たちの存在の全領域についていえることであって、もしも一般的な法則の認識に、その時々々の生活領域についての豊かな直観があらかじめ与えられていないと、その認識は生活に対して無力なの

である。だからノールは、個別科学の用語をあまり早く使用することとは、現実の「狭窄」「偽造」をもたらすとする。ノールは、すべての科学的な定立に先立つ、判断以前の、直接的な所与に正当性と意義を与えることの必要をのべていると考えられる。もう一つ付け加えておく必要がある。自然科学的な方法を用いる心理学は、現象相互の間に恒常的な関係を確立しようとするが、そこでめざされている関係が恒常的であることを確証するためには、私たちは観察や実験の回数を増やすことをする。私たちがその関係を構成している二つの項の間に仮設した相関関係が、満足のいく頻度で検証されるとき、その二つの項は相関関係をもつとする。このような科学の目標は、「説明」(Erklärung)であり、説明は、多くの事実の観察の中から、それら事実のいくつかの間に、継起とか同時性という恒常的な関係があると結論することであるから必然的に帰納のプロセスを通ることになる。(3)ノールは、帰納のもつ本質的な不十分さを感じていたと私は考えている。彼はこうもいう。「自然科学が、現象の領域を、一義的に規定された、限定された数の諸要素を用いて因果関係で説明するように、説明的心理学 (die erklärende Psychologie) は、一義的に規定された、限定された数の諸要素から、またそれらの法則的な因果関係から心的現象を透視する。」つまり彼は人間の心的現象の上に因果関係の網をのせて透き写しすることによって、真に人間をとらえることができるかどうか。それは現実の

「狭窄」ではないかと疑問をもったのである。

彼はよく、人間を読みとる方法を、芸術作品の鑑賞の方法から類推する。「私が芸術作品の美しさを個々の要素的な面白さから合計することはできず、つねに、芸術作品の全体がもっている意味——そこから私は個々の特徴を理解し、そしてつねに、新しい美しさがあるところにあることを見出すのであるが——から出発しなければならぬように、人間の心的精神的生活もまた、このような中心から把握され、そして彼の中に起こったこと、彼がしたことについては、そこから解釈される。」このように、全体から見るということは、精神科学的な見方であるけれども、それは新しい心理学を要求する。デイルタイは、自然科学の実証主義に対して精神科学の自立性を基礎づけようと試み、この自立性の擁護のために、精神科学的心理学を提起した。この心理学は、全体は要素からでは説明できないということ、精神的な創造、心的な現象はすべて、精神生活についてとらえた意味連関 (Sinnzusammenhang) から解釈すべきであるという意識から生まれたものである。心理学的な思考は、全体の把握から個の記述ができるような性格をもたなければならぬのである。ノールは、二つの心理学を比較してこういつている。「自然科学的心理学にとっては、一般が第一であり、個人は一般優位の過程の中の偶然的なめぐり合わせであり、法則適用の一つの場合にすぎない。これに対して精神科学的心理学は、最初に与えられた真の

実在としての個人的な統一から出発し、個人の中に自己を投げ入れ、そして個人が絶えず断片的、非連続的に示しているものの背後に、内的な連関を探し求める。」のである。ここで、精神科学的心理学は、つねに個別的现象を追って終るのではない。私たちが得た「全体」とか「連関」とかいうものは、何ら個から抽象したものではなく、また現実の姿を損なわず、具体的、個別的な現象と往復可能であり、さきへのべた生活の全内容に対して開かれているものでなければならぬ。

しかしだからといって、ノールが自然科学的心理学の存在を否定しているのでは決してない。「自然科学的心理学は排除されない。それは、その必然的、合法的に進む課題をもちつづけるだろう。なぜなら、人間の中には了解されず、説明されることができただけのものがあるからである。」と、その正当性を認めている。これはノールが、人間を二重の存在 (Doppelwesen) としてとらえていることを意味する。「二つの心理学は、単に同一の対象をとらえる二つの異なる方法を意味するのではなく、人間が外から説明し (von außen erklärend)、内から「解する (von innen verstehend)」という二つの異なった方法によって近づくことのできる二重の存在なのである。」(4) ノールは心理学そのものを否定したわけではなく、心理学を教育活動の第一の基礎とすることを拒んだのである。精神科学的心理学についてみて、ディルタイ自身、後

にそれが不十分であったと考えるにいたったとノールはのべている。(5) 結局ディルタイもノールも、子どものまた一般に人間の研究を心理学に限ることに疑問をもっていたのである。

以上、一般的な洞察を与える科学としての心理学のもつ欠陥についてノールの見解をのべてみた。

### 三、了解の三つの前提

第一節で、子どもの理解は、個人的、直接的な接触と一般的な洞察の共同によって進められ、第二節で、人間には、説明されるもの (それは了解の限界に関わっているのだが) と了解されるものがあるとのべた。本節では了解に関して、私たちが子どもを理解できるのは、どういう前提に立ってなのかをのべてみたい。ノールののべていることを要約すると、第一の前提は、それぞれの子どもは、何らかの意味で、人間としての仕組みをそれ自身のうちにもっていること、つまり完全な人間であること。つまりそれぞれの人間はそれ自身無限なものであり、人間のすべての姿がそれに属し、また人間のすべての姿が、その中に潜在的に造られている。もしそうでないなら私たちは子どもを理解できない。またもし私がもっていない心的な諸性質が、ある子どもの中にあるなら、その子どもは私にとって疎遠なものである。ここから明らかになると思うが、ノールは、ディルタイと同じく、個性を、各人の感覚、情緒その他の心的

構造連関などの結合にもとづくものとし、個性差というものは、これらの作用の質的差異にもとづくものではなく、それらの量的差異、結びつきの強弱によって生ずるものとする。(6) ここで述べた人間の共通性、同形性を前提しているからこそ、私たちは一般的洞察を得ることができるのである。したがって、教育的人間学は、私たちの心の構造法則、及び構造を示さなくてはならないし、また人間が、それ自体において完全な仕組みをもったものである、ということとを前提しているから、それは可能である。

第二の前提は、心的生活を了解しようとする場合、私たちは単に個別的特徴に関わりつきりになるのではなく、いちいち全体と関わらせるといふことである。それは、シュブランガーのいうように「精神生活のそれぞれの断面の中には、強さのちがいがあるとはいえ、精神的基本方向 (die geistige Grundrichtungen) が含まれている。それぞれの精神的な全体性は、分析的に見ると、その中に精神一般が分化しているすべての側面を示す。」(7) からである。簡単にいうと、私たちのどのような表象活動をとってみても、その中には、精神的基本方向がたらぬいてると前提するから、心的生活のどのような断片をも、人間の全体と関わらせることができるのである。ここにも心的構造法則が示されなくてはならない理由がある。

第三の前提は、それぞれの個性の中には、心的多様性を内部から

形成するような統一点があるということである。生きた連関のこのような中心点——そこから個々の特徴は解釈される——は、いわば直観的な把握によってのみ得られるものであるが、私たちはこのような統一を前提して人間を分析する。例えば気質におけるように、見かけの上では、外的なまろもろの特徴だけが私たちに与えられているときでさえも、私たちはこれらの特徴を結びつけている中心点、それらの背後にあると前提してとりかかる。性格がこのように「内的一致」(innere Konsequenz) を示していると信ずるからこそ、私たちは教育的人間学をおし進めることができると、ノールはのべている。(8)

このような前提に立って、私たちは子ども、また人間についてある程度の一般的な洞察を得ることができるのである。

#### 四、了解の限界

2の子どもを理解の第一の困難さとして、「了解の循環」をあげたが、ここで考えてみると、外的、感覚的に与えられた記号的なもの、つまり、ことば、身ぶり、表情が子ども体験の客観化であり、何らかの意味をもつかぎり、私は共通性ということを前提してその中に自己を移入させること (Das Hineinversetzen) によって把握することができる。しかしもしもある子どもに、私たちが彼についてとらえた全体がもっている意味連関とは何ら関連がないと思

われるような記号的なものが現われたとする。その場合私が、私の意識の中で、彼についてとらえた意味連関をいろいろと変容させてみて、その記号的なものを、連関の組み入れていくことができないうとき、私は了解できないのである。しかしそれが、とにかくその子どもから現われたものである以上私はそれを何らかの仕方の意味づけなくてはならない。それをノールは、「因果的」(kausal)に説明すること、つまり自然科学的な手続きに期待している。ノールは二つの例をあげている。「実際のところ、いつも、ここで教育しようとする人は、二つの方法にもとずいて、因果的に、また了解的に考えなければならぬ。」<sup>(9)</sup> そのための最初の例は、ある子どもが夜同じ時間に、泣きながらたびたび起き上がることがある。医者は、消化不良による熱のせいだと診断し、冷罨法を施す。精神分析学者なら、彼の夢の内容を分析し、その結果何らかの体験、葛藤、あるいは心的な障害のせいだと結論し、そしてそれらを話させることによつて子どもの中で解消してしまおうとするだろう。あるいはそれらを道徳的な意味にとり、子どもが泣くのを意志の弱さとする人なら、泣くのをやめるようにいい、ほおっておくだろう。三つの異なった解釈の可能性がここにはある。教育学者はこれら三つの立場を知らなければならぬが、しかしまた、この理由が肉体的な弱さから生ずるものであるかもしれないし、それ故に、あまりに意志に結びつけて考えてはならないということも知らなければならぬ

い。他の例をあげよう。ある子どもが急に不注意になった。それは肉体的な過労のせいなのか、それとも病気なのかと丹念にみてみる。さらに体験についての問題が生ずる。つまり、何か自分を苦しめるような経験を隠れてしたのか、例えば性に關したことなど。あるいは意志の弱さや白日夢の状態なのか。あるいは教師が大抵は最後に考える四番目の解釈の可能性、つまり子どもが退屈すぎるかと、彼の欲求に生きた栄養を何ら与えていないことを示すのか。ノールは、「これらの可能性のうしろに、今や、心の層的構造 (der Schichtenaufbau der Seele) があらわれる。その理解はそれぞれ人間学にとって最も重要な基礎である。」<sup>(10)</sup> とのべている。ノールは、個人的な経験だけでは充分ではなく、「特殊な場合を可能性の全体から明らかにするような生活の構造と分化についての体系的、一般的な洞察、カテゴリー、類型が必要である。」と考へていたが、私たちの存在の構造法則 (das Aufgesetz unserer Existenz) 及び心の層的構造が、それを満たす必要十分な条件である。これによつて私が子どもを理解しようとするとき、私の一般的洞察はより確実で、伝達可能なものとなり、子どもの生活の実質全体に対して感受性をもったものとなる。

#### 五、存在の構造法則

ここで簡単に、ノールのいう存在の構造法則をのべてみる。

## 1 水平的な経過

自我はその世界の中で生きていくということ。自我は外部からの作用を、その意味をもとめて心情の中で消化し、表現あるいは行動として反応する。私たちの生活はこのような経過をたどる。ノールはこれがある程度水平に (horizontal) に経過していくものとみている。ここでは体験と表現がとり上げられている。教育学にとつて、二つの課題がある。一つは、「全連関を子どもに過ごさせること」つまり体験であり、一つは、「この連関の中に意識を投げ入れていくこと」つまり表現である。体験と表現によって、子どもは、かれの生活の全体性をとらえることができるが、それはとくに遊戯において見られる。精神病理学における逆作用を使ったコンプレックスの消失の促進、感化教育における告白 (Beichte) による更生指導などは、これについての洞察を使った方法である。(11)

## 2 垂直的な構造

第一の洞察が、私たちの生活の「経過」(Verlauf) の形式をいうのに対し、これは生活の「構造」(Aufbau) をさう。この構造は「垂直的」(verikal) であり、心の層的構造にもとづいている。ノールはプラトンと同じく心を三つの層、つまり、「本能の層」「気概の層」「理性の層」に分けていく。さらに「精神的基本方向」というものを認め、人間におけるエロースであり、知識であるとす。別な言い方をすれば、興味であり、事への純粋な関わりとして特徴ず

けている。ノールは、「この構造についての洞察は決して心理学的な規定でなく、また倫理学的な規格化ではなく、私たちの存在の構造法則、私たちの性格の構造を明らかにするまさしく人間学の見方である。」<sup>(12)</sup> とのべている。

## 3 性格の歴史性

私たちの存在の構造法則に対する第三の洞察としてノールは「性格の歴史性」(die Geschichtlichkeit des Charakters) をあげている。ここでは人間の個性や性格を歴史的に規定されたものとしてとらえている。それをノールは「歴史の秘密は記憶にある。」<sup>(13)</sup> というように、流動し動揺する現象の中にある存在に恒常的な姿を与えるようはたらきとして記憶をあげている。

## 4 現実と理想の葛藤

3 の性格の歴史性と同じ次元にあるが、前者が過去に関わるものであるのに対して、これは未来に関わる。(14) ノールは、フンボルトの言をかりて、被造物が過去、現在、未来の統一的な場の中でとらえられるのは、その志向によってであるとする。その志向を過去への関わりの中でとらえたのが記憶であり、未来への関わりの中でとらえたのが憧れ (Sehnsucht) である。憧れとは何に対する志向であるか。ノールは、すべての意味と形式を基礎づけるところの理念に対する志向であるとし、また憧れとはその理念が呼び覚ました心情であるとする。このような憧れを覚醒する手段として具体的



には、愛、驚き、崇拜、喜びなどがあげられる。(15)

## 4 結 語

以上のことから、結論として、ノールは、教育的人間学の性格を以下のように定義している。

生活についての体系的な意識の学 (Kunde)。ノールは、「この Kunde とらう語は、理論 (Theorie) との対立をこのうえなくよく特色づけている」という。つまり実際の生活について「前科学的に知ること」を前提しているが、より高い意識のレベルにまで高まることができ、それでいてなお抽象的、構成的な学ではないと考えている。さきへのべてきた一般的洞察というものをここでまとめみたい。私が子どもを理解しようとするとき、私は「子どもの前に直接に立つ」ことから始める。しかしそこには私自身の体験の狭さがあるし、また子どもをその全体的な意味連関から「了解」しようとしても、そこには限界つまり「了解できず、ただ説明されうるだけのもの」があった。したがって私は、子どものより広い全体像にまで進まねばならない。それは人間を、「二重の存在」としてとらえることに関わってくることであるが、つまり私は、「一般的洞察」に進むには段階があるのではないかと考えている。フランツ・ヒルカーは、ノールの教育的人間学を、「教師や教育者のための一種の実践的人間学 (praktische Anthropologie) (21) と定義してい

る。ヒルカーは、ノールが当時心理学を批判することで満足せず、心理学に代わるべきものとしてこの教育的人間学を提起したとしてい。そしてまた、ノールが考えていたのは「人間の新しい視界」 (neue Sicht des Menschen) つまり人間を空間に交又する三つの次元の中でとらえようとしていたのだとしている。したがって教育的人間学は、生活現実の構造法則、心の層的構造を明らかにするものにもなる。そして生活現実の構造法則を明らかにすることという、子どもまたは人間が三つの次元の中でどのように形づくられ、世界とどう関わり方をしていのかを明らかにしようとするのであるから、人間に関するさまざまな個別科学の成果をも取入れることになる。ノールにいわせれば、それによって教育的人間学は、「人間に関する知識の広汎な領域に踏みこむ」(17) ことになる。私は、子ども、また一般に人間の理解のしかたという点からノールの教育的人間学を考えてきた。ロッパはこういつている。「教育している人は人間を理解している。そのことに気づかない人にはもはや弁解の余地はない。なぜなら人間を理解していないときには、すでに人間を教育することもやめてしまっているのであるから、教育者としての立場を放棄したことになるからである。人間学的な見方は結局のところ教育そのものの本質的に重要な要素である。人間を独自に教育的に見ることにはじめて着目したのがヘルマン・ノールである。(18)

以上、不十分な論述であったが、これらの問題意識をもって、今後研究を進め、ノールの教育的人間学の構想、及び現代西ドイツの教育的人間学、さらに文化人類学との関係にまで進んでゆきたいと思ふ。

註

- |    |   |        |
|----|---|--------|
| 13 | ditto   | S. 207 |
| 14 | ditto   | S. 207 |
| 15 | H. Nohl ; Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie ; 1961, S. 167                                    |        |
| 16 | F. Hilker ; Bewegung mit H. Nohl, in : Bildung und Erziehung, 1960, S. 644  |        |
| 17 | H. Nohl ; Charakter und Schicksal, S. 15  |        |
| 18 | W. Loch ; Der Pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise, in : Bildung und Erziehung, 1965, S. 165~167 |        |
| 1  | H. Nohl ; Charakter und Schicksal, Eine pädagogische Menschenkunde, 1963, S. 9~S. 10                                  |        |
| 2  | H. Nohl ; Pädagogische Aufsätze, 1929, S. 199   |        |
| 3  | ジャン・フランソアリオタール著、高橋允昭訳、「現象学」白水社、九一頁  |        |
| 4  | H. Nohl ; Charakter und Schicksal, S. 24  |        |
| 5  | H. Nohl ; Pädagogische Aufsätze, S. 205   |        |
| 6  | W, Dilthey ; Gesammelte Schriften Bb. V. S. 334   |        |
| 7  | シュンプラガー著・伊勢田耀子訳、「文化と性格の諸類型 I」四三頁  |        |
| 8  | H. Nohl ; Charakter und Schicksal, S. 21~S. 22  |        |
| 9  | ditto   | S. 26  |
| 10 | ditto   | S. 26  |
| 11 | H. Nohl ; Pädagogische Aufsätze, S. 206   |        |
| 12 | ditto   | S. 206 |