

成人学習における「前科学的思考」の位置づけ

— H・ノールの所説を中心に —

菊池 龍三郎

一、はじめに

社会教育に関わる者にとって、大人が学ぶことの学問論的、認識論的意義を明らかにすることは大切な課題である。特に大学などでいわば制度的に行われる学問研究ではなくて、たとえば「素人の思考」「非専門家の思考」などの学問的な位置づけを行っておくことは、社会教育の根拠を確かなものにする意味でも不可欠である。

無論、筆者にこのような大きなかつ困難な課題に応える力はない。ただ本稿では「素人の思考」の生産性について具体例をもとに考察し、第二にこのことをヘルマン・ノール(H. Noth, 1879—1960)の独自の観点——Kundeをもとに明らかにすることを意図している。

二、素人の思考

1. 「野菜の旅路」の実践から

今から二十年程前のことであるが、筆者が大いに興味を惹かれた婦人学級の実践例¹⁾があった。ある県の都市近郊の農村の野菜を生産している農家の主婦たちが婦人学級で何に取り組むかという段になって困った。何を学習したらよいか分らないまま、偶々誰かが自分たちが作っている野菜のことを取り上げてみたらどうだろうかと言った。なぜなら自分たちは一生懸命に野菜を作っているけれども、まちの奥さんたちは「野菜が高くて高くて」としばしば言う。本当に高いんだろうか。自分たちの畑から野菜が出荷されていくときの価格は、自分たちがそれに費した努力に比べるとむしろもっともって高くてもよいというのが自分たちの正直な気持だ。なぜ一方では高いと言い、一方では安すぎると感じるのか、そ

このギャップを自分たち自身で明らかにしてはどうかという提案であった。そう言われてみると誰もが同じ疑問を持っていることに気づき、それを取り上げようということになった。

しかし野菜の価格差を取り上げるといっても、実際には何をどうやればよいのか分らないままであった。そこで彼女たちが苦しまぎれに思いついた取り組みの方法は、自分たち自身で自分たちの畑から出荷された野菜のあとを追いかけるというまことに素朴な方法であった。

そうすることによって彼女たちが知ったのは、野菜のような鮮度が要求される農産物についても生産者から消費者の所に達するまでには二重、三重の流通経路を通らねばならないという事実であった。そしてその中で彼女たちが知ったのは「流通」という概念であった。しかしこの段階では彼女たちはまだこの流通という概念の生産性に気付いてはいない。

次に彼女たちは「町の奥さん」も自分たちもどちらも喜べるような方法が何かないかと考え、編み出したのが今日的な表現を用いれば産地直送という方法であった。

この辺までくると学習も次第に熱を帯びてくる。次に誰かがアメリカやオーストラリアでは牛肉の厚いのが一

枚百円位で買えると新聞で読んだけれども日本ではとても高くて食べられないのはなぜかと発言する。この問題は国と国との流通の問題であるが、どうして安くならないのか、安くすべきだと、この場合には消費者の立場で彼女たちは考える。そして次にそこに関税というものの存在を知るに至る。そして関税が何のためにあるのかという疑問に対して、それが国内の畜産農家を保護するためにあると分る。つまり最後は自分たちと同じ農業の生産者という立場に還るのである。

彼女たちの学習はここで終っている。しかしこの学習が行われた時代背景を顧慮すると彼女たちの学習の意義が少なくないことが理解できる。すなわちこの時期には、たとえば流通革命の旗手を任ずる関西出身の大手スーパーが全国的に店舗を拡大しつつあった。また流通という言葉を冠した四年制大学も誕生していた。つまり日本全体が大きな流通革命の渦に巻き込まれていくそのはしりの時期であった。この状況を顧慮すると主婦たちは学習によって「流通」というある意味で現代社会の変化を読み解く鍵概念を手に入れたと言ってもよいのである。

残された学習記録が僅かこれだけなので、彼女たちの学習過程の詳細は分らない。ただ注目したいのは、この

学習に専門家として参加した社会教育主事と、このグループの何人かのリーダーたちの役割である。

社会教育主事は側面から学習を援助しているが、彼の役割のイメージはこの学習を支える理念を背後で設計する者であって、直接的に学習者に教授する旧来の教師のそれではない。この学習過程全体の設計者であり、学習の仕掛け人である。しかし彼だけで学習は展開できない。グループの中に他の参加者たちよりも多くの知識や情報、問題意識を持ち、しかしその差が半歩に過ぎないものとしてそれを意識的に学習過程の中で演じることのできる数人のリーダーらしき人物の存在である。知識・情報の問題意識だけでなく、学習の指導理念(テーマ)の展開のための学習形態・方法を考案し行動化できる人たちでもある。だからこそ彼女たちは、野菜の後を追いかけるという一見奇抜で素朴な方法が、見た目とは反対に持っている生産性に気付いているのである。

2. サークル学習の意義

この婦人学級の学習過程を多少筆者の推測を交えて整理してみたい。この学級は、成立から言えば個人の動機論的要因はほとんどなく、単に市町村社会教育行政の年

度事業だから開催されるという形式的な要因によるものである。従ってわれわれが普段理解しているサークルとは言えないかもしれない。しかし互いに顔見知りの主婦同士が、たとえ誘いかけに対するおつき合いの気持から参加したものであっても、学級を一つの社交形態として捉え、それだけでなくさらにそこで共同の仕事を成し遂げようとしている以上、こうした学級をサークルと位置づけることは決して間違っていないと考える。

この「野菜の旅路」の学習過程は、非常に曖昧なもの、ほとんど概念の形を成していない不明瞭なものを、互いのやりとりの中で次第に明瞭なものにし、その概念の外延と内包を豊かにしていく過程でもある。生産者としての自分と消費者としての「まちの奥さん」の双方の不満、つまり野菜の価格差の大きさがもたらす生活上の不満の実態を自分たちの「学習らしきもの」によって明らかにしようとする試みの跡でもある。そしてその方法として採用したのが「野菜の後を追いかける」という方法であった。そして価格差の実体として、必要以上の中間仲買の存在を知り、ここで彼女たちは今でいう産直というような試みにも乗り出していく。

しかしそれ以上に重要なのは、彼女たちがこの野菜の

動きを跡づける中で獲得した「流通」という概念の働きのであろう。この後で学習はいわば自動的に展開するようになったと考えられる。彼女たちは自分たちの学習の核になる概念を獲得したのだ。つまりこれを使うといろいろな事柄がよく見えてくる気がする。そういう道具となる見方を手に入れたと言ってよいだろう。

サークルにおける「学問」の意義について示唆に富む発言をしているのは鶴見俊輔氏である。氏の論文「思想の発酵母胎」及び「サークルと学問」は、ここで取り上げた「野菜の旅路」の学習の持つ意義を明らかにしていると考えられる。

『思想の発酵母胎』において鶴見氏は、サークルという集団の形が思想に対してどれほどの意味を持っているかについて考察している。

氏によると、思想は認識だけでなく感情や行動を要素として含む。だから思想の表現もまた認識命題の形、感情の表現、行動による表現の形のどれをとることもできるし、三者未分化の形をとることもあり得る。純粹に認知的な命題の形をとるとき、思想の受け渡しは、曖昧さを排除することに成功して割合にたやすく行われるが、感情及び行動の形を通しての思想の受け渡しには曖昧さ

と誤解の可能性が伴う。サークルに限らず、家族によっても会社によっても学校によっても人間の共同の事業は常にそうした困難を超えて現に成り立っている。そして共同の事業を支える思想は、その事業の指導理念だけを考えることになりやすいが、雑誌という共同の事業で言えば、その雑誌の創刊の辞とか巻頭論文の系列。だがそれと違うものとして編集者の思想がある。

編集者がかかなり曖昧ながらとにかく一つのイメージを持ち、そのイメージの輪郭の内側にあるこれまたそれぞれ曖昧かつ無限定なアイディアをもって執筆者の間を行き来して各執筆者の内部にそのアイディアを放り込んで発酵させ、より明確な論文、記録、創作をつくることを助ける。相手の意見が自分のイメージとアイディアを使って新しく生きるようなコースを模索する。自分自身がかかなり曖昧でありながらも、他人にそのイメージとアイディアをつきさしてゆかざるを得ない編集者の仕事は、サークルの中の思想の受け渡しの一つの原型であるように思う。そこには「必ずこう考えろ」という指導者から被指導者への思想の伝達方式と区別されるような「こう考えればこうも考えられ、ああ考えればああも考えられる」という選択的な判断の結合形態において思想が受

け渡しされる。⁽²⁾

この観点から氏は、「指導理念の設計者」とは別に「思想の受け渡しの管理者」の存在がサークル学習を生産的にしていると考ええる。なお両者の違いは父と母の役割の違いでもあるとしている。この思想の受け渡しの過程の管理者を「母」のイメージで扱えていることは注目される。

思想の受け渡しの管理者を氏は戦前的な意味での指導者の役割から区別して次のようなイメージで捉える。

サークルにおいて何か仕事をしようとすると百人一步主義は適切ではない。何人かが数十歩先に出て斥候となり連絡者となって、これから進む地形についてグループ全体よりも先に情報（認識）と判断（価値感情）とある程度の問題処理能力（行動形態）を持っている必要がある。こうした必要がサークル運動に特殊な「世話人」役の人々をつくり出した。この連絡者は郵便配達人のように持って行く封筒の内容を知らずに配達してゆくというのではなく、集团的思考の管理過程全体のイメージを具體的な連絡の一つ一つから再構成して手に持っているように育つことが新しい集団形態への道を拓く。⁽³⁾

この管理者の役割のイメージは、「野菜の旅路」にお

ける数人のリーダーたちの役割のそれに近い。なぜなら彼女たちは野菜の価格の問題に生産農家の主婦たちが最も関心が高く、かつそのことが流通の問題とも関わって広く展開の可能性があることを情報や知識として持っており、消費者側の主婦たちの野菜が高くて困るという声を不当だとする一種の価値感情を持っている。加えて、そうした情報や感情を「野菜の後を追う」とか、学習の成果を一種の産直のような形態に発展させる行動イメージをも持っているからである。

しかしそれ以上に「野菜の旅路」のようなサークル学習は学問論的にはどういうことになるのか。鶴見氏はそれを大略すれば次のように位置づける。

サークルはマスコミとか大学とは違う仕方では日本の地域社会の状況と深く結びついている。日本の地域地域の状況から思想を汲み取ってそれを集団内で精練してゆき、集団内でやりとりされたある程度精練された思想が集団のメンバーとしての個人の思想としても少し精練されるという仕方では、二重、三重のレベルで曖昧さの精練の作業がなされる。こういうサークルの論理は、単純明瞭な観念を組み合わせて堅固な体系を積んでゆく分析の論理とか、常に世界史全体を踏まえて大量の資料の鳥瞰

を抛りどころとして結論を割り出す帰納の論理とかは、根本的に対立するもう一つのものであり、後二者と共に必要なものである⁽⁴⁾。

大学的思考方式、マスコミ的思考方式と並ぶ第三の思考方式としてのサークルの思考方式は、氏の『サークルと学問』の中では、比喻化されて、大学的思考方式は「あてはめ学風」に、マスコミ的思考方式は「つぎはぎ学風」に、そしてサークルの思考方式は「つつみこみ学風」と表現されている。大雑把に言えば、第一の学風はアカデミズムであり官立大学を拠点とし、第二の学風はジャーナリズムであり日本の総合雑誌を拠点とし、第三の学風はサークルイズムで日本の各種の民間思想団体を拠点としていると言う。三つのうち「つつみこみ学風」の特徴と実例を氏の説明に従って要約的に示すと次のようになる。

これは日本人の現在持っている関心を広げてそれによってできるだけ多くの事柄を包み込んでしまう学風である。例えば宇和島市の「草の芽」というサークル連合に例を取ると、それらは自分の子供に対する関心から始まった。自分の子供をどう育てるかということへの関心は、自分の子供が数学を覚えにくいということから水道方式

へ、さらに数学的知識の認識論へと母親の心を誘うし、自分の子供がどんな時代に住むようになるだろうかという問題への関心から日本の未来を拘束する安保条約に、やがて現代史に母親の心を向わせる。

このように現在の関心によって世界を包み込む学風は、西田哲学の学風に近い。戦後について言えば、この学風はいくつかのサークルによって開拓された学風である。

ここではどれだけ多くの事柄が特定の関心のフロシキの中に取り込めるかが予め予測できないが、状況の発展に応じてより多くくるむことができる⁽⁵⁾と分ってくる。こうした形の定まらぬことは第一、第二の学風に比べて欠点だ。

鶴見氏の言う「つつみこみ学風」の特徴はそのまま「野菜の旅路」における主婦たちの学習にも当てはまると考えられる。野菜の価格差という特殊な問題への関心から始まった学習は、一貫して「暮らしを善くしたい」という願いをフロシキの縦糸とし、同時に自分たちで発見した「流通」という概念が現代社会やそでの自分たちの暮らしを説明するに当って持つ生産性をフロシキの横軸として、その学習を広げ深めている。このことはまさしく「つつみこみ学風」ではないかと考えるのである。

われわれが社会教育、特に成人教育において行われる学習、特にサークルなどでの学習の学問論的、認識論的意義を問題にするということは、以上のような「関心」というフロシキにすべてを包み込む方式の生産性について問うことでもある。言い換えれば「外枠」(体系など)が予め与えられていない学習、あるいは「素人の思考」というものをどう位置づけるかの問題である。

そこで次にこの問題に別の角度から焦点を当ててみたい。いわゆる学問、特に制度化された学問としての大学で行われる学問とは別の人間の思考の存在をどう位置づけるのか、その意義は何かということについて少なからぬ考察を行っているH・ノールの所説を紹介してみたい。

三、ノールにおける前科学的思考

1. 民衆大学運動と前科学的思考

ノールにおいては「前科学的思考」(Das vorwissenschaftliche Denken)——彼は時折「具体的思考」などと言い換えてもいるが敢えて分りやすく表現すると「学問になる前の、しかも学問とは相対的に異なる思考」ということになろうか——は、主に二つの文脈で語られてい

る。一つはその師W・ディルタイが行ったような精神科学の基礎づけとの関連において、二つ目はより実践的に、教育それも学校教育だけでなく民衆大学などをも含む教育における教授の原理として展開されている。本稿では特に後者の関連で考察する。

この「前科学的思考」はノールにおいては、別にKundeと言いつい換えられている。そこでKundeとは何かを先ず述べたい。

ノールによれば、民衆大学運動(Volkshochschulbewegung)が教育学に対してなした貢献の一つは、新しい陶冶概念を生み出したことである。民衆大学運動は文字通り民衆に継続教育の機会を提供しようとするものであったが、そこでの「民衆」の概念は具体的には「労働者・小市民」階級を指していた。そのことはノール自身の民衆大学観、すなわち民衆大学によって民衆に提供しようとする陶冶の質を規定する。つまり彼らにとって真に必要な陶冶は、単なる人文主義的教養主義的陶冶への啓蒙ではない。民衆自身にとって何が不可欠な陶冶かは民衆自身によって主体的に問われねばならない問題である。ノールのこの点での姿勢はまだ多分に啓蒙主義的部分を残してはいるものの、民衆の生活や文化それ自体に目を

向け、それに明確に陶冶価値を見出していることは事実である。つまり彼は新しい民衆大学運動の課題を、民衆教育一般が置かれていた人文主義的教養主義的陶冶への従属的寄生的位置からの自立に置くのである。「……事情はまったく逆である。つまり民衆教育や民衆文化は、それなしには個々人のすべての高次の陶冶も根なし草であるところの基礎である」と断定する彼は、民衆には縁遠くなった学問的教養や科学的知識とは別に、習俗的日常的民衆文化の価値を認識して「陶冶された民衆生活」の中に民衆大学運動の足がかりを置こうとする。つまり民衆生活それ自体に陶冶価値を見出そうとするのである。これは学問や科学に対する彼の態度を示している。それをはっきり見せてくれるのがこの Kunde なのである。

2. Kunde の意義

Kunde という語は、一般の独和辞典では「学」とか「知識」という訳語が当てられているが、一方では合科教授におけるドイツ科 (Deutschkunde) や郷土科 (Heimatkunde) や文化科 (Kulturkunde) 等の教科名を示すときにも使われている。

Kunde を「学」と訳すことがあるからと言って、そ

れがそのままいわゆる「学」としての Wissenschaft と同じではないことは容易に察せられる。それではいわゆる学とは異なるものとしての Kunde とは何か。ノールはこれを学問の相補的な概念と規定する。つまり学問は現実あるいは生活の抽象化、理念化を図ることによって結果的に現実や生活を切り捨てていく。これに対し、Kunde は学問の前形式、すなわちわれわれの客観化された生活のもつ構造や内容に対するすぐれた感受性によって得られる学問以前の実地的な認識の形式であるとするのである。⁷⁾

言うまでもなく、ここには学問が生活を切り捨てていくことに対する「民衆大学運動」の側からの一定の批判が見られる。つまりノールにとって民衆大学運動は、いわゆる学問とは異なる、別の認識の形式としての学 (Kunde) を必要としているのである。

そこで Kunde とは実際に何であるのか、ノールは次のように言う。「……より高次の精神性の前形式というものがある。それはその自立的な教育的な意義を持っており、又より低い段階ではなくて向上された生活のあたかも支えであり続ける。とりわけ自由な談話や自己の抑制や運動、しかも又民族歌謡の歌唱、遊びの文化やあ

る質の意志で満たされた手工活動などであり、それらはすべて人間の直接的な交渉に根ざしている。高次な精神性は、こうした自由な生活活動を土台としてのみ健全に成長するのであり、さもないとそれは現実の存在から離れて空中に漂うことになる。とりわけ抽象と孤立化を伴う全ての学問は、それが取り組む分野のある Kunde を前提としている。この Kunde が欠けているところでは学問は根なし草である。余りにも早くから、そして余りにも性急に抽象を始め、そしてわれわれが実際にはそれをもって生活しているあの実際の知識をないがしろにしていることがわれわれの学問的養成の一つの欠陥である。⁽⁸⁾

どんな学問にも Kunde が前提になっているのである。それはその学問分野の実際の知識なのである。ノール自身言うように民族舞踊の代わりに高度のリズムが神話や民族遊戯の代わりにドラマが、個人的な物識りに代わって学問の厳密性が、それぞれとって代わるようになった。しかしいづれもその「前形式」なしには存立し得ないのである。

またノールが挙げている例はカントである。カントは「自然地理学」や「人間学」の講義の構想を「実用的な観

点」から明らかにしているが、それを彼は正規の学問的養成の中に組み込んで考察している。そしてその内容は「観察学」(Beobachtungslerne) や「全ての他の研究から区別され、世界を知ること (die Kenntniss der Welt) とも称することのできる「手ほどき」(Vorübung) でもある」と言う。

そして重要なことは、このことがどんな専門的分野にも当てはまることであり、たいいてい専門分野においては生活や現実の内実に対しての素人の関わりという意味での Kunde を与えることが専門的な訓練にとっても必要だということである。⁽⁹⁾

より具体的な例で説明すると、例えば子どもが自由に話し合ったり、振舞ったり、運動したり、踊ったり、遊んだりする中で、子どもはその後より高い精神生活の基礎を身に着けることができるという。このような基礎活動を欠くとき、子どもの精神生活は健全には育たない。そしてこれが Kunde のひとつの意味である「生活近接」(Lebensnähe) である。

「前科学的思考」としての Kunde が、前述の「野菜の旅路」の学習に見られるということの一つの理由は、この生活近接という理由による。

3. historia と Kudde

十九世紀に編纂されたグリン兄弟のドイツ語辞典によると Kudde の意味は次のように述べられている。

Kudde はラテン語の *notitia* あるが、*historia* の語訳として十七世紀に使われたもので、もともとの意味は「遠い過去の時代や遠い土地について知ること」であった。さらに十七世紀のドイツ国語学会によって従来ラテン語が使用されていた学問の名称をドイツ語に訳す場合の正式の用語として使用することが決まり、以後特に新しい専門科学の名称に使われたものである。そして十八世紀から十九世紀までの間に各専門科学は、①知識の内概念としての Kudde (*historia*)、②純粹知を求めぬ Wissenschaft (*theoria*) とに區別されるようになった。Geschichtskunde — Geschichtswissenschaft や Naturkunde — Naturwissenschaft などである。つまりここに純粹知を求める *theoria* としての学問に対して「学者にとって自己の研究の出発点であり同時に帰着点でもある」ところのもの、「分化する科学に統合の契機を与える」ものとしての Kudde の体系を別に考える。研究者にとって Kudde は *historia* の名の示す通り自己の研究を跡づけることによつて豊かになる土台のことである。

notitia にせよ *historia* にせよ、それはいうなれば「跡づける」ことであり、「誌」ないし「史」という語が当てはまる。

「野菜の旅路」において主婦たちが野菜の価格差の理由を自分たちなりに理解しようとして野菜の後を追いかけるという方法を採用するのは、この *historia* に近いと言つてよいと考える。

ノールの女弟子のエリザベート・ヘス・クルークがノールの指導で完成した博士論文は、この Kudde に関する研究であった。彼女はその中でどんな学問あるいは生活領域にも *Simnhaltung* というものが貫ぬかれているとべている。訳しにくい言葉であるが、その意味は、全ての文化領域、生活領域を貫ぬく客観的意味と、それに関わる（あるいはそれを学ぶ）人に要求される主体の側の態度をひっくりかえしたものであると言えよう。W・クラフキによれば、この *Simnhaltung* は学問における探究態度 (*Fregehaltung*) とアナログなものである。¹¹⁾ *Simnhaltung* によつて意味されるところの陶冶内容及びそれに適した方法をヘス・クルークは Kudde の概念で言い表わし、これを「学校の方法」に対する「民衆大学の方法」と呼んだのである。

へス・クルークにとって、この Kunde はノールと同様教授学上の原則を示す概念でもあった。学校教育が無原則に科学化、学問化しすぎることを危惧し、同時にドイツ新教育運動の中で誰もが抱いた専門諸科学の陶冶性に対する不信感を抱いたために他ならない。個々の専門科学の考え方が子どもや成人一般の日常的な物の考え方から余りにもかけ離れてしまっていること、又何よりも学問的陶冶の欠陥は、それが余りにも早くから現実の生活との関わりもないままに抽象的思考を教え込むために、知識が陶冶的に機能しないことにある、というのが彼女の認識である。ここでは学問や学問に定位した教科に代わって、Kunde に陶冶性の回復が求められる。

以上のことは民衆大学運動が提起した問題であり成果であったが、特にノール学派がその中で中心的な役割を果たしている。W・フリットナーが総括的に表現した「非専門家の陶冶」(Laienbildung)は、新しい成人教育の要求を示す表現でもあった。

ノールがイェナ民衆大学に「家庭科」(Haus-u. Familien Kunde)のコースを設置したこともこの要求に沿っている。彼によれば、そこでの学習内容が日常生活に関わることがであつたため、最初からその小市民性のゆ

えに失笑を買った程であった。しかし彼はこれによって婦人に人間らしい感情を育み、そしてその感情が高次の精神生活の基礎になるとき、非専門家の陶冶をめざす民衆教育運動は完結すると考えたのである。¹²⁾

4. 概念的思考に対する直観の優位

ここではノールにおいて Kunde の概念が精神科学の基礎づけと密接に関わっていることについて述べる。無論この問題はデイルタイとの関係もあって詳細な考察を必要としているが、ここではデイルタイとの関係を除き、精神科学の基礎づけに関してもごく要約して述べることにする。

ここでは手始めにノールの現実理解の分析から入りたい。学問的認識に入らない前科学的諸経験は、ノールの精神科学的理論の観念の中では、「より高い精神性の前形式」であるとされる。さてノールによれば、理論にとしての出発点は理論に先立って与えられた内実豊かな経験や体験の現実である。彼はこの原則を教育理論を視野において次のように定式化した。

「普遍妥当な陶冶理論の真の出発点は、教育現実が意味に溢れた全体であるという事実である。生から、生の

必要や理想から生じつつ、それは歴史を貫ぬいて制度や機関や法規の中に築き上げられつつ——同時にその過程、その目標と手段、その理想と方法を理論的に思惟しつつ——行為の連関として存在する一つの偉大な客観的現実なのである。それは芸術や経済、法や学問のようにその中で活動している個々の主体から独立し、そして一つの独自の理念によって支配された相対的に独自の文化体系なのである。この理念はあらゆる真の教育的行為の中に働いているがその歴史的発展の中でのみ再び把えられるものなのである。」¹³⁾

明らかにノールは理論の歴史的発生ということだけを念頭に置いていた。また「意味に溢れた全体」としての現実に関するノールの定義は、理想主義的であり同時に客観主義的である。現実とは文化的かつ客観化された精神の現実であり、その精神は現実に浸み込んでいるかのようである。

「この偉大な精神の現実、われわれをいつでもわれわれがその中で呼吸している空気のように取り囲んでいる。すなわちわれわれの生活のどんな内容も本質的にはこの精神から生じている。目標、手段そして形式も。ある人がどんなに創造的であろうとも、彼は自ら生み出し

ているのではなく、いつでも同時に客観的精神の刺激のもとで、それとの対決の中で生み出すのだ。」¹⁴⁾

メールによれば、客観的精神は伝統、制度、生活形式あるいはまた処世訓や格言の知恵のような実践的行為に近い知識の形式というさまざまな段階の価値内容として表現される。つまり「より高次の精神」として例えば芸術や学問が一方にあり、他方その高次の精神の「初歩的形式」(elementare Formen)、あるいは「高次の精神の前形式」(Vorformen der höheren Geistigkeit)が存在する。そしてノールは、それらの形式が相対的に自立的な意義、特に教育学にとって重要な意味を持っているとする。例えば民謡を歌うこと、遊びの文化、よい品質を作ろうとする意志が溢れている労働現場の勤勉さ等、人間の直接的な交わりに根ざす全ての形式は、生活の「陶冶意義」を形作っている。高次の精神性はこのような自由な生活諸活動を土台として健全に成長する。ここに注目したのが例えばワンダーフォーゲルであって、ノールによれば硬直化した文化の伝統や生活形式に対する民衆の日常の文化や生活の側からの反抗であった。

このような抵抗運動は必ずしも社会的経済的な危機の表われではなく、両極的な緊張関係によって推進される

精神生活一般の振り子の振幅の一方の極に他ならないのである。つまりあらゆる人間の事象は文化、制度、学問にしても「固定化」を免れることはできないが、しかし同時にそれと対極にある「解放」をも予め予定として設計図の中に組み込んでいる。すなわちそうした抵抗運動は、ノールが例えばドイツ運動にその典型を見ることができると言っているところのこの両極の緊張関係という法則性に従っている。¹⁵⁾そしてこの法則性は歴史を超えた原理として、現実が見通しのきかない、構造化されない多様な現象に分解されてしまうことを防ぐ。

W・リピッツは、ノールのこうした態度を次のように評している。「ノールはこうした形式的な原理によって彼の内容性重視の立場を歴史的な相対主義から擁護したのであり、その結果は——あらゆる生の現象の歴史性の顧慮にもかかわらず——善悪妥当な陶冶理論を打ち立てることができると考えていたのである。彼は現実に対して、喻えて言えば歴史的——合法的な過程を固定化するコルセットを着せたのだ。……中略……ノールは現実それ自体の価値内容とは歴史を超えた絶えず回帰する精神の姿であるとして、いわば人類史を貫く基本的な態度や理解の形式、解釈の網の目のヴァリエーションとし

て、従って例えば世界観のタイプあるいは教育学的諸体系の基本的なタイプなどとして実証されるとした。現実の価値内容は、すべて精神的な諸構造の発生の不変的、人間学的モデルに還元可能なのであり、こうした構造の個体発生を前もって形作っている人間の心的生活の構成のプラトンの的な成層モデルに還元できるとしたのである。¹⁶⁾

そしてリピッツはノールのこの現実理解が彼の学問観をつまみは前科学的、前理論的経験の可能性についてのノールの強い主張を規定しているとしてさらに次のように述べる。「現実はその自身において『真実』なのである。ちょうど精神性はこの現実から直接生ずる基礎的な反省の形式から生まれるとき『健全』でありうるように。より正確に言えば、ノールは彼が前科学的、前理論的な経験のはたらきの可能性を視野に入れて現実のもつ真理の内容を確かめていたのだ。¹⁷⁾

ノール自身はこのことを次の言葉で表現している。

「本来的に正しいものは、いつでも直観の中でのみ把握られて、しかも抽象的な概念の連関によっては把握されない生きた現象のもつ本質的な価値内容である。」（「認識の……筆者注」諸原理は、現前する生活からは切り離

すことはできず、生活それ自体の中で発生し、生活だけを召喚するのである。¹⁸⁾「そのことは教育現実にも当てはまる。その自己意義、その法則は、学問的あるいは世界観的に基礎づけ可能ではなくて、あらゆる理論的な観点に先立つところのものである。ちょうど自然法則的なものが自然科学に先立つように。¹⁹⁾」

リピッツの指摘をまつまでもなく、ノールにおいては徹底して現実重視の姿勢が特徴的である。ノールの現実概念や生活概念にとって中心的なのは、この召喚 (Evo-lation) の概念である。経験や認識は生活それ自身の表現と受容の可能性なのである。認識は全ての理論に先立つ「直観」として——その最高の形態としては哲学的形而上学的な信仰の確実性として——認識の対象に関係づけられる。ノールはこの概念と生活の同一性の観念によってロマン主義的汎神論的に影響されたドイツ運動の隊列に伍することになったのである。すなわち現実と真理は互いに一体のものであるという観念、思考は現実を反映することによって現実と一体になるという観念である。そしてその可能性をノールに保証するのは、その対象と直接的に融合している前理論的、前反省的な経験の過程なのである。

5. ノールの経験・反省理解

ノールはしばしば概念的思考に対する直観や体験の発生的、論理的優位性について語っているが、彼は教育学における理論と実践の関係の問題に関しては次のように定式化している。

「教育学的、倫理学的理論は、アリストテレス以来次のことを自覚していた。すなわち本当の教育的な関係はここにそのようなものとして存在すること、直観と体験は言葉や概念に実際上先立たねばならないということを教育学者にとってそのことは、教育とは単に応用的、抽象的、学問的に知ることではなく、子供の生活の内容全体に対する感受性を含んでいなければならないことを意味している。精神生活の構造は全体性の領域の中で、また具体的内容の中で生ずる。そしてそれらはすべて専門諸科学に先立って存在する。そしてその目標は、特にこの前科学的な領域の中で力強くかつ思慮深く活動することができることである。ここで具体的な思考が形成される。この具体的な思考は、今やあらゆる教育の前提でもある。²⁰⁾「実際生活の前科学的思考から生活経験や人間学から成るより高次の認識の段階に至る一つの道が開けている。」²¹⁾

前科学的な「理論」としての Kunde 及びそれに対応する思考としての具体的思考がどのような条件のもとで発生するののかについてのノールの考察は、リピッツも指摘するように一つは現象学的観点、もう一つは論理主義的観点から行われているが、いずれも不十分なままである。このことについての立ち入った考察はここでは行わない。ただ前者について少しく述べておくと、ノールは

前科学的な経験を「内容が刻み込まれ、範疇的に構造化された連関」であると解釈した。²²⁾彼はディルタイと同じく、このことを空間や色彩の諸性質の連関としての感覚的知覚を例として説明している。この空間的色彩諸性質の連関はどんな具体的対象についての経験の中にも確実に働いている。そしてそのことをノールは一般化して次のような確信に到達した。すなわちわれわれはどんな生活経験においても、そこにはある予め与えられた秩序が存在することを。「われわれは真理をつくるのではなくて、真理を見て取る (erschauen) のだ」。²³⁾しかしこのような直観概念、経験概念は、ややもすると主知主義的、観照主義的であるとの誤解を受ける惧れもあって、ノールは誤解を避けるために、単に対象と向き合う観照的知性ではなくて、むしろ直観のプロセスの中で「活動する」

ことこそが求めらるゝと付け加えている。ノールの直観の解釈は、既に見てきたように、存在論的解釈の性格が強いと言つてよいであろう。すなわち「われわれが直観の中に、あるいは体験の中に持つていないものは、われわれにとって存在しないのである。哲学者もまた彼が直観の中に持つていないものは何一つその概念から手品のようにつくり出すことはできない」からである。

しかしリピッツが指摘するように、普遍的な拘束力を持つ存在論的言明のために、知覚過程が持つ明証性と内容の具体性がどこまで要請されるのかは疑問のあるところであろう。なぜかと言えば知覚現象は余りにも哲学的な重荷を負わされ過ぎていて、その重荷は日常生活の状況に働いている諸構造の記述的な解明を困難にするだけだからである。²⁴⁾

しかしノールが知覚過程から「反省」というものがどのようにして発生してくるかを十分に記述しなかったか라고言つて、そのことはそれほど批判するには当たらないことであろう。なぜなら彼はこのような記述をそれほど必要と感じていなかったからである。すなわち彼にとつて、繰り返し述べるまでもなく、精神活動は直接に生活の中に根づいているからであり、生活それ自身が「根

底の確かな「精神性だからであり、生活の概念的な解明とは生活の自己解明以外の何物でもないからである。

四、結 語

「野菜の旅路」を具体例とするような成人学習は、鶴見氏の言うところ「つつみこみ学風」に当るのではないかと述べた。そしてそういうスタイルの学び方が、いわゆる大学を始めとする「学校教育の方法」とは異なる「民衆大学の方法」としてのKundeに近いのではないかということを指摘した。

特にそこで強調されている *notitia* あるいは *historia* という方法、学問とは異なる生活それ自身の中に「真理」や「概念」を掘り出していこうとする態度は、成人の学習における学問性のあり方と関わって重要な問題提起を含んでいる。そしてその点でノールの果した役割は極めて大きいと言わねばならない。ただしKundeというものの認識論上の位置づけや問題については——ノール自身による論述も決して多くはないが——十分に展開できなかったので、これについては稿を改めて考察したい。

[注]

- (1) 婦人学級事例集 昭四十四 文部省社会教育局
- (2) 鶴見俊輔 「思想の発酵母胎」『鶴見俊輔著作集3』 昭五十 筑摩書房 三〇〇—三〇二頁。
- (3) 鶴見俊輔 「思想の発酵母胎」前掲書 三〇二—三〇三頁
尚、氏はここで集团的思考の管理過程の定式化を二十世紀論理学の課題として設定した中井正一の「委員会の論理」を高く評価している。中井論文はサークル学習などの認識論的側面の解明に重要な意義を持っている。その観点から中井に着目した論文としては佐藤晋一「委員会の論理の原構造について」『足利工業大学紀要3』昭五二がある。
- (4) 鶴見俊輔 「思想の発酵母胎」前掲書三〇二—三〇三頁。
- (5) 鶴見俊輔 「サークルと学問」前掲書三一一—三二三頁。
- (6) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 1961, 5. Aufl. S. 26. (以下P. B. と略称)
- (7) H. Nohl: P. B. S. 211.
- (8) H. Nohl: P. B. S. 211.
- (9) H. Nohl: P. B. S. 211.
- (10) E. Heß = Klug: Die Kunde in der Pädagogik, 1934.
- (11) W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 1964, S. 403.
- (12) H. Nohl: Die zweifache deutsche Geistigkeit und ihre pädagogische Bedeutung, in: Pädagogik aus dreissig Jahren, 1949, S. 199f.
- (13) H. Nohl: P. B. S. 119.

- (14) H. Nohl; P. B. S. 210.
- (15) この両極弁証法的な考え方は精神科学的教育学の基本カテゴリーが、特にデイルタイやノールの場合、対極的な二項をそれを同時に含むより大きな連関の中の相補的な二項として位置づける方え方であるが、これがノールにおいて強く出をわづらぬのが Die Polarität in der Didaktik (1930) である。
- (16) W. Lippitz; Ansätze eines Begriffs vorwissenschaftlicher Erfahrung bei Dilthey und Nohl — ihre Konsequenzen für die pädagogische Theoriebildung, in: Pädagogische Rundschau, 35. Jg. Heft 8, 1981. S. 529.
- (17) W. Lippitz; *ibid.*, S. 529 f.
- (18) H. Nohl; P. B. S. 144.
- (19) H. Nohl; P. B. S. 125.
- (20) H. Nohl; Pädagogische Menschenkunde (1928); in: Ders.: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen (besorgt von J. Offermann), 1967, S. 29 ff.
- (21) H. Nohl; *ibid.*, S. 33 ff.
- (22) ノールはデイルタイと同じくカテゴリーなどを経験と把握、経験の先験的な構成条件としては把握しなかつた。Vgl. H. Nohl; Einführung in die Philosophie, 1948, 4. Aufl., S. 59.
- (23) H. Nohl; *ibid.*, S. 64.
- (24) H. Nohl; *ibid.*, S. 64.