

フリットナーの『一般教育学』における「教育的関係」論の展開

— 精神科学的教育学派「第二世代」によるノールの「教育的関係」論の継承と発展 —

助川 晃 洋

I 研究の目的と方法

「教育的関係」(pädagogischer Bezug)なる概念は、1920—30年代に、ノール(Herman Nohl)によつて提起されたものである。ノールは「教育的関係」を「教育者の被教育者に対する人格的關係」⁽¹⁾と定義し、さらに「教育の基礎は、成熟した人間の成長しつづつある人間に対する情熱的な関係である。しかもそれは成長しつづつある人間自身のための、彼が自己の生とその形式に至るための関係である」⁽²⁾と規定したのである。大人に対する子どもの未成熟さを前提とし、人格的かつ情緒的に保障された共同体の中でそれを克服しようとする、ノールの「教育的関係」は、様々な批判を被りながらも基本的にドイツ教育学の共通理解となつていった。特に

「教育的関係」は、精神科学的教育学派に属する教育学者によつて共通の関心事として取り扱われたのである。我々は精神科学的教育学派におけるノールに後続する世代のうちに、「教育的関係」論を継承しようとする動きを見て取ることができる。とりわけ「一方ではノールの根本的洞察と結びつき、しかし他方では異なつたアクセントを置く」⁽³⁾という形で、それを実践している人物としてフリットナー(Wilhelm Fichter)の名が挙げられるのである。

フリットナーは、古典的な意味における精神科学的教育学派の最後の後継者である。またフリットナーは、忠実なデイルタイ学徒として、ドイツ教育学の正統の系譜に身を置きつつも、各学派に対して公正な態度で臨み、学派間の壁を越えた教育的コンセンサスを探究し続けていた。1989年に出版されたフリットナー100歳

記念論文集『教育科学における流派の争いと教育学的合意』(Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung)の執筆に、多数の教育学者が参加しているのは、フリットナーのそうした学究的態度の反映であると考えられる。フリットナーは、1990年1月21日に不帰の客となったが、その広範な理論的・実践的営為が、長きに渡ってドイツ教育学界を支えてきたという功績は、決して忘れ去られることはないであろう。本研究において筆者は、このフリットナーにとりわけ注目する。そして精神科学的教育学派の代表者の一人とみなされるノールの「教育的関係」論が、同じく精神科学的教育学派に属する他の教育学者、つまりフリットナーによっていかに継承され、発展せられたのかを解明することにした。

本研究の目的は、『一般教育学』(Allgemeine Pädagogik)の内容を検討するに「よって」その展開されているフリットナーの「教育的関係」論がいかなる特質を有しているのか、さらにそれがノールの「教育的関係」論に対していかなる関係にあるのかの二点を明らかにすることである。従来のフリットナー研究の論点は、主として次の四点であった。その第一は、改革教育

学運動期におけるフリットナーと「青年運動」(Jugendbewegung)、「民衆大学運動」(Volkshochschulbewegung)及び「成人教育」(Erwachsenenbildung)とのかわり、第二は、第二次世界大戦後に「内省的な学校改革」(innere Schulreform)に加わった教育改革者としてのフリットナーの大学教育や中等教育に関する見解の検討、第三は、「現代における教育学の自己理解」(Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart)において代表的に示されている「フリットナーによる「解釈学的—実践的教育学」(hermeneutisch-pragmatische Pädagogik)としての教育学の科学的性格の基礎づけの問題」、そして第四は、『一般教育学』の第1章「教育の現象」(Das Phänomen der Erziehung)において展開されている「人間と教育の四つの見方」(Vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung)の紹介と検討である。このうち第四の論点は、本研究と同じく『一般教育学』を分析することによって取り組まれてきた。しかしここでは同書第2章の内容が粗上に載せられていない。それに対して本研究は、『一般教育学』の第2章「教育学の基礎概念」(Die

pädagogische Grundbegriffe) において「教育共同体—教育的関係」(Die Erziehungsgemeinschaft—Der pädagogische Bezug) という表題の下に論じられた部分を主たる研究対象とするものである。

また本研究では、上記の目的を達成するために次の三つを研究方法として設定する。第一は、精神科学的教育学派において「教育的関係」が共通の関心事であることの確認である。精神科学的教育学を他の教育学的思潮から区別せしめるメルクマールとして、『教育的関係』論の展開¹を挙げるのが妥当であることを論証する。第二は、フリットナーの「教育的関係」論の特質の解明である。「教育的関係」を他の生の諸関係から区別せしめる独自性は何か、「教育的関係」のあり方がいかに類型的に把握されているか、「教育的」と称するにふさわしい教育者と被教育者の関係を構成する条件は何かの三点を明らかにする。そして第三は、フリットナーとノールの「教育的関係」論の比較検討である。ノール—フリットナー間における、「教育的関係」に関する思想的連続性を見出すために、両者の見解の共通点・相違点を抽出し、順次検討していくことにする。さらにフリットナーの「教育的関係」論についての、ドイツにおける議論及

び評価の正当性も吟味することにする。

II 精神科学的教育学派における「教育的関係」への関心

1 精神科学的教育学派の特徴

丸山高司の『人間科学の方法論争』によれば、ドイツにおいて「自然科学」(Naturwissenschaft) に対抗して登場する「精神科学」(Geisteswissenschaft) という用語は、1849年にミル(John Stuart Mill)の『論理学体系』(A System of Logic)が独訳されたことにより、「道徳科学」(moral science)の訳語として用いられたのが普及の発端である⁴。しかしながらそれを術語及び学的方法として決定づけた人物は、やはりディルタイ(Wilhelm Dilthey)である⁵。1883年刊行の『精神科学序説』(Einleitung in die Geisteswissenschaften)においてディルタイは、自然科学に対して「知識の地球儀(globus intellectualis)の他の半分」を表す「歴史的・社会的現実を対象とする諸科学の全体」を精神科学と命名し、その哲学的・方法論的基礎づけと具体的な理論展開に心血を注いだのである⁶。そして古くはシユ

ライエルマツヘル (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher) にまで遡りつつも、直接にはこのドイツ人の影響下において成立し、ワイマール期に発展を遂げ、ナチス支配下の暗闇をくぐり抜けて、第二次世界大戦後のおよそ1960年代に至るまでドイツ教育学の支配的地位を占めていた思潮の総称が精神科学的教育学なのである。

精神科学的教育学派の代表者としては、ディルタイを筆頭に、ノール、リット (Theodor Litt)、シュプランガー (Eduard Spranger)、ヴェーニガー (Erich Weniger)、フリットナー等が挙げられる。また場合によつてはボルノウ (Otto Friedrich Bollnow)、ケルシエンシュタイナー (Georg Kerschensteiner)、ランゲフェルト (Martinus Jan Langeveld) 等の名前が加えられることもある。彼らは師弟関係や友人関係によって個人的に強く結びついていた。しかし彼らが明確な一つの学派を形成していたのか、どれほどの学的統一性を有していたのか、これらについては疑問が投げられている。むしろ今日の研究成果は、その多様性を強調しているようにさえ思える。例えば『教育学入門』(Einführung in die Pädagogik) におごつたラッサン (Rudolf Lassahn)

は、「確固とした『学派』という意味での精神科学的教育学は(中略)存在しない」、「共通点は、ただ思想伝統の非常に粗い枠組みに、おそらくは共通の世代体験に包まれていることに、そして時として多様な個人的結びつきにおいて存する」と指摘しているのである⁶⁾。しかし精神科学的教育学と総称される限り、それは他の教育学的思潮から自らを判然と画する特徴を有しているはずである。そこに属する教育学者が、その多様性及び相違点を越えて通有し、自らを独自の立場たらしめる本質的な特徴が存在しなければならぬはずである。この特徴として抽出される事柄は論者によつて異なるが、ヴルフ (Christoph Wulf) が『教育科学の理論と構想』(Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft) において示した次の五点は代表的である⁷⁾。

- ① 教育における理論と実践の関係の究明
- ② 教育学の「相対的自律性」(relative Autonomie) の要求
- ③ 「教育現実」(Erziehungswirklichkeit) 及び教育学の歴史性の意識化
- ④ 教育学研究方法としての解釈学的方法の採用
- ⑤ 「教育的関係」論の展開

なおこのうち①から④については、クラフキ (Wolfgang Klafki) が「批判的・構成的理論としての教育学」(Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie) において掲げた精神科学的教育学の特徴と同一である⁸⁾。その四点が意味する詳しい内容は、すでに浩瀚なフリットナー研究書である『現代ドイツ教育学説史研究序説』において、小笠原道雄が前掲論文におけるクラフキの言葉を引きながら詳しく紹介している⁹⁾。ここでは繰り返さない。

本研究とのかかわりにおいて、とりわけ注目されるべき項目は、言うまでもなく⑤である。但し⑤は、本来は①、②、③、④との関連において把握されるべき問題であろう。なぜなら教育学の相対的自律性を基礎づけるのが、他の客観的諸勢力によっては侵食されない独自の空間としての「教育的関係」であるからである。「教育的関係は、科学としての教育学の解放にその本質的機能」¹⁰⁾が認められるものとして位置づけられるのである。また精神科学的教育学が解釈の対象とする「テキスト」(Text)とは、単に教育に関する「文献」を意味するだけではなく、そこには学的認識の出発点としての教育現実も含まれる。そしてバルテルス (Klaus Bartels) の

『ヘルマン・ノールの教育学』(Die Pädagogik Herman Nohls) によれば、「教育的関係」は「教育現実の『細胞』(Kernzelle)」¹¹⁾として、教育の理論と実践のための出発点を形成するものなのである。また教育現実を歴史的・体系的に解釈することにより、最終的に現実の教育問題に関与し、実践に援助を与えることを精神科学的教育学は企図している。ここにヴェーニガールの「教育における理論と実践」(Theorie und Praxis in der Erziehung) に典型的な「実践の優位」(Primat der Praxis)¹²⁾の原則を、我々は見て取ることができるのである。同様の傾向は、ノールの「教育的関係」論においても指摘することができる。「教育的関係から教育的相互作用へ」(Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion) においてクローン (Friedrich W. Kron) は、「教育的関係」論を定式化したノールの関心として『『実践による実践のための』(von der Praxis für die Praxis) 教育理論の発展」¹³⁾を挙げている。つまり改革教育学運動の渦中において、ノールはその科学的反省の必要を認め、そしてその対象を「教育的関係」に求めたのである。このように「教育的関係」は、教育学の相対的自律性を主張する際の根拠であり、教育現実を歴史的・体系的に解釈

する際の基礎であり、さらに実践のための理論を構築する際の反省の対象なのである。「教育的関係」論の展開は精神科学的教育学の特徴の一つであり、またそれは精神科学的教育学の独自性を表す他の特徴と密接に関連しているのである。

2 フリットナーの世代的・学説的位置

一般に精神科学的教育学派において、「教育的関係」論の嚆矢とみなされる人物は、ディルタイである。ディルタイは、1874年の夏学期、1874—75年の冬学期、そして1878—79年の冬学期にブレスラウ大学で、1884年から1894年にかけてベルリン大学で教育学の講義を担当していた。このうちヘルリン大学時代の講義草稿がボルノウによって編集され、「教育学」(Pädagogik)という題目で、『ヴィルヘルム・ディルタイ全集』(Wilhelm Dilthey Gesamte Schriften)第9巻に収められている。そこでディルタイは「教育学」という学問は、ただ被教育者に対する関係における教育者の記述からのみ始めることができる⁽¹⁴⁾と述べて、「教育的関係」について一定の分析を試みているのである。そしてフリットナー・アイゼン・ケーラー(Max

Frischsen-Köhler)が1900年に著した「教師と生徒」(Meister und Schüler)を経て、ノールに至って「教育的関係」は体系的な叙述を与えられるのである。また『教育的関係』(Das pädagogische Verhältnis)の「序」(Einleitung)においてクルーゲ(Norbert Kluge)は、「自分の研究の中で教育的関係の理論をさらに追究したノールの弟子」として、次の人物の名前を列挙している。つまり、ガイスラー(Georg Geisler)、ヘルツ(Helene Hertz)、フリットナー、パチユケ(Wilhelm Patzschke)、ヴェーニガー、フロツホマン(Elisabeth Blochmann)、ネツツァー(Hans Netzer)、シヤイベ(Wolfgang Scheibe)、フルック(Carl Ludwig Furck)、ボルノウ、そしてヴェーニガーの弟子ではあるが、クラフキとバルテルス、以上の12名である⁽¹⁵⁾。こうした人物によって公にされた「教育的関係」とかかわる諸理論のうちで、フリットナーの所論は、ノールの「教育的関係」論を深化・拡大した思想の典型としてとりわけ注目値するものであると考えられる。例えば次の二つの言葉が、フリットナーの「教育的関係」論が、ノールの「教育的関係」論を継承したものと見て、またそれによって発展させたものとして成立したことを我々

に推測させるのである。『教育的関係と教育現実』(Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit)においてクルーゲは、「友であり師であるヘルマン・ノールの思想の歩みに依拠して、ヴィルヘルム・フリットナーは教育的関係に関する彼の根本思想を展開している。それは主著『一般教育学』において見出される。教育学の基礎概念が論じられるところで、教育的関係というカテゴリーは第二位の位置を占めているのである」(16)と述べている。また『教育的関係』(Der Pädagogische Bezug)においてリー(Jong-Seo Lee)は、「W・フリットナーによって企てられた教育的関係の体系化は、ノールとは様々に対照を成しており、そしてそれにもかかわらず(中略)教育学的な伝統連関を見失ってはいないものである」(17)と述べているのである。

フリットナーの学問的自己形成にとつてとりわけ重要な契機となったことの一つは、ノールとの出会いである。教育実践としての「教育運動」(pädagogische Bewegung)とのかかわりという点で両者の結びつきが認められることは、例えばブルマイスター(Joachim Burmeister)が『ヴィルヘルム・フリットナー』(Wilhelm Flitner)において詳細に述べている通りである(18)。また『教育学

の歴史』(Geschichte der Pädagogik)においてレーブ(Albert Reble)が指摘しているように、精神科学的教育学の発展という側面から見れば、我々はディルタイ—ノール—フリットナーと続く学的系譜の成立を確認することができる(19)。つまり精神科学的教育学派においてフリットナーは、世代的に見ればヴェーニガーと共に、ノール、リット、シュプランガー等に続く、いわば「第二世代」に位置づけられるのである。この事実をグロートフ(Hans-Hermann Grootjohf)は、「ドイツ教育学に対するヴィルヘルム・フリットナーの意義」(Die Bedeutung Wilhelm Flitners für die deutsche Pädagogik)において学説史的に論じている。グロートフによれば、「フリットナーは時代と時代の間位置している」(20)。フリットナーが「中間世代」に属するということは、一方では年齢的に精神科学的教育学の創始者よりやや遅れた世代に属しているということであり、他方では第二次世界大戦後のドイツの歴史的状况を根底から熟慮せねばならない世代に属しているということである。この事実、フリットナーがドイツ教育学説史上において極めて特異な立場を占めることを意味する。つまり中間世代に属することによってフリットナーは、精神

科学的教育学派の中にあつて、「第一世代」の学的立場、ないしはその学としての基礎づけの試みを正統に継承しつつも、それを対象化し得る立場にあつたのであり、またクラフキ、ブランケルツ (Herwig Blankertz)、モレンハウアー (Klaus Mollenhauer) 等、「第三世代」とでもいふべきその継承者との接点に位置することによつて、この学派の深化・発展に重要な役割を果たすことになつたのである。無論フリットナー自身の性格に起因する面が多いとは思われるが、フリットナーが独自の「教育的関係」論を提唱することができたのは、中間世代に属することによつて、世代的に教育学研究の方法論に対して比較的展望の利く位置に置かれていたことと決して無縁ではなからう。このようなフリットナーの世代的位置に加えて、ここで我々が踏まえておくべきことは、西村皓が『生の教育学研究』において指摘しているように、ディルタイーフリットナー間、及びノールーフリットナー間の思想的連続性は、ディルタイーノール間の場合に比べて「少し線が細くなる」し、「あまり目立っていない」ものになつていゝといふことである⁽²⁾。こうした事態は、精神科学的教育学派に属する教育学者が、ディルタイの思想や解釈学的方法等、精神科学的に理解される

教育学の諸素質を、自らの生きた時代、或いは自分自身の体験と思想の個性に応じて研究の中に発展的に取り入れていつたのであるから、当然訪れるべきことであつたと考えられるのである。これらの条件及び限界を考慮に入れた上で、フリットナーの「教育的関係」論の特質の解明、フリットナーとノールの「教育的関係」論の比較検討という課題に取り組むことにしよう。

III フリットナーにおける

「教育的関係」論の特質

1 「教育的関係」の類型

フリットナーの名著としては、『体系的教育学』(Systematische Pädagogik)と『一般教育学』とが挙げられる。『体系的教育学』は、1929年から1932年にかけてハンブルク大学において行つた教育学の講義を基に執筆された著作であり、1933年に出版された。そして『体系的教育学』の改訂増補版として1950年に出版された著作が『一般教育学』である。『一般教育学』は、1950年から1979年までの間に14版を重ねており、現在では「今世紀の教育学の『古典的』

テキストの一つ)⁽²²⁾に数え入れられるほどである。また『教育学—教育の英知』(Erziehungswissenschaft-Erziehungsweisheit)においてシュートラッサー(Stephan Strasser)は、『一般教育学』を精神科学的教育学派に属する教育学者から生まれた「最も円熟した、最も均整のとれた教育学の著作」⁽²³⁾と評している。その『一般教育学』は『体系的教育学』を改訂したものであるから、フリットナーが「教育的関係」論をまとめた形で最初に論じたのは『体系的教育学』においてということになる。ともあれ、いずれの場合にせよ、「教育学の基礎概念」が取り上げられた箇所、しかもその最初の部分で、「教育共同体—教育的関係」という表題の下に「教育的関係」論が展開されているわけである。

フリットナーの「教育的関係」論の特徴は、まず「教育的関係」が「教育共同体」(Erziehungsgemeinschaft)との関連において究明されていることに求められる。『ヴィルヘルム・フリットナーの『一般教育学』における『教育的関係』の言語理論的含意』(Ein sprachtheoretisches Implikat des “pädagogischen Verhältnisses” in der “Allgemeinen Pädagogik” Wilhelm Filtner)におけるローケホル(Rainer

Kokenohr)は、「ヴィルヘルム・フリットナーは教育的関係を(中略)『教育共同体』として、そしてこれを特別な生の関係として把握している」⁽²⁴⁾と述べている。フリットナーは、1925年にハイデルベルクで行われた第3回国際教育会議(III. Internationale Pädagogische Konferenz)での「教育的なるものについての講演」(Rede über das Erzieherische)におけるブーバー(Martin Buber)の言葉を引きながら、教育共同体とは「教育的な状況がそこで生じ、そして拘束的なものとして体験されるところのあらゆる諸人格の出会いと関係」のことであると規定する。つまり「教育的関係」を成立せしめ、それを支えている場が教育共同体に他ならないのであり、具体的には家庭、学校、青少年団体、その他諸々の教育機関が念頭に置かれている。通常この教育共同体において関係を結んでいる二つの要素、つまり「教育的関係」を構成している両極は「教育者と被教育者」(Erzieher und Zögling)である。しかしフリットナーによれば、それはあくまで「抽象」(Abstraktion)に過ぎない。なぜなら「教育的関係」においては「教育者と被教育者が向い合っているのではなく、肉と血を持った人間(Menschen von Fleisch und

Blitz) が向い合っている」からである。すなわち向い合う両者は、最初から教育者と被教育者として存在しているのではなく、例えば成熟した人間と成長しつつある人間として、年長者と年少者として、より根源的な「生の関係」(Lebensbeziehung) において結びついているのである。そして「彼らは教育共同体において結びつけられるとき、真なる生の関係にもまた社会的、精神的そして道徳的に共に属していなければならないのである」。

したがって発生論的に見れば、教育共同体と「教育的関係」は生の関係からの二次的な派生物に過ぎないのである⁽²⁵⁾。

それでは遍在的な生の関係を教育共同体へと転向せしめ、さらに「教育的関係」へと特殊化する契機とは何か。フリットナーによれば、それは「教育的志向」(erzieherische Intention) である。それは「行為や出会いにおいて、成長しつつある者としての他者を助けて、生を支配するより大きな力、より高次の精神的理解と価値創造、そしてより深い道徳的で実存的な覚醒を得させることに向けられた態度の方向を意味している」。教育的志向の存在は、生の関係から「教育的関係」への変化にとって決定的である。関係の一方の者が教育的意図を

抱き、その意図に基づいて他方の者にはたらきかけたとき、つまり生の関係に教育的志向が現れたとき、そのときにはじめて生の関係は教育共同体に転じ、そして「教育的志向が返答 (Erwidierung) を見出すと、そこに教育的関係が成立するのである」。フリットナーは、『教育的関係の理論』(Die Theorie des pädagogischen Beuges) におけるヘルツの言葉を引くことにより「教育的関係」を次のように規定している。「教育的関係」は「あらゆる他の関係と同様に責任のあるものであるが、しかしそれ独自の形式をそれ自体の中に保持している関係である」。ここからフリットナーにおいて「教育的関係」が、他の生の関係とは明確に区別されるべき独特の関係として認識されていることがわかる⁽²⁶⁾。

またフリットナーによれば、「教育的関係は多様な生の関係に含まれており、そしてまたそこから様々な性格 (unterschiedlicher Charakter) を得ている」⁽²⁷⁾。この言葉は、「教育的関係」のあり方が決して一律ではなく、そこに様々な「類型」(Typ) を見出し得ることを意味している。フリットナーによれば、「教育的関係」は「自然的と人為的」(natürlich und künstlich)、「永続的」と一時的 (挿話的) (langdauernd und

vorübergehend (episodisch)」、「全体的と部分的」(total und partiel) といふような教育上の関係形式といふ「多次元的座標網」(mehrdimensionales Koordinatennetz) (28) に予め組み込まれているのである。そしてフリットナーは、これらのカテゴリーに従つて「教育的関係」を區別し、その上で考察を進めるのである。ではフリットナーが分類した「教育的関係」の類型のそれぞれについて以下で検討することによさう。

第二に、まず「自然的な教育共同体と人為的な、或いは組織化された (organisiert) 教育共同体とが區別され、そしてそれぞれに対応して「教育的関係」の「自然形式」(Naturform) と「人為形式」(Kunstform) とが區別される。自然的であるのは「両性の結びつき」(Geschlechtsverband) から成る教育共同体であり、その主要形式としては家庭を想定することができる。したがつて自然的な「教育的関係」の典型は、親子関係である。しかし自然的な「結びつきを越えて国家や教会が成立し、(中略) 公共団体 (Gemeinwesen) の分化が生じてくるところでは、教育共同体は人為的なものとなる」。つまり国家やその他のあらゆる社会的集団は後進を教育するために、学校や教会等の「機関」(Einrichtung) を

必要とするようになる。そして「あらゆる形式の軍隊教育、教会附属の学校、職業教育、社交生活、学校における教育的関係が成立するのである」。騎士と従者、親方と徒弟、教師と生徒といったような各機関・施設に対応する役割と名称を付与された教育者と被教育者が、それぞれの機関・施設において、人為的にして組織化された「教育的関係」を作り上げるのである。(29)

第二に、「関係の長さ」(Dauer der Beziehung) (30) によつて、永続的な「教育的関係」と一時的・挿話的な「教育的関係」とが區別される。まず「全生涯に渡る教育的関係は、自然的な根本関係において—親と子どもの間においてのみ存在する。ただしこの関係も、時と共に子どもが自立するにつれて、次第に挿話的なものになる」(31)。親子関係は「最も深く、最も包括的な関係」であるが、やはり「限界」を持つてゐる。つまり「子どもが自立的になり、そして彼らに対する教育的配慮は静まるはずである。—この配慮が意味もなく継続されていく場合、それは喜劇的なことであり、また恐ろしいことである」。そして「教育的関係」は、「永続的な教育的志向のない生の関係に移行していく。最も深い関係も終わるものとして承知され、そしてその終わりを覚悟していなければ

ならないのである」⁽³²⁾。フリットナーにおいて自然的な「教育的関係」でさえ、子どもの自立の実現に伴って終了するもの、或いは自立化の経過に即して変容するものとして把握されているのである。また「すべてのその他の関係は、時間的に、実質的に、或いは機能的に限定されたもの」であり、一時的・挿話的なものである。この場合の「教育的関係」の典型として、我々は学校における教師と生徒の関係を想像すればよいだろう。教師と生徒の関係は、知識と能力を媒介とするものであり、より極端な言い方をすれば、それは生徒が入学してから卒業するまでの一定期限内における結びつきでしかないからである。しかし一時的・挿話的な「教育的関係」の持つ影響力の大きさは、当然認められなければならない。例えば牧師とのわずかな時間が宗教的覚醒にとって決定的であることがあるように、最も実り豊かな教育的影響が「束の間の出会い」(Begegnung von geringer Dauer)によることが多いことは、歴史的・経験的に明らかである⁽³³⁾。

さらに第三に、「ある出会いにおいて影響を持つに至る内容の広がり (Umfang des Inhalts)」によって、全体的な「教育的関係」と部分的な「教育的関係」とが区

別される。つまり一方において、「ある種の関係は全般的に教育に方向づけられており、全体的である」。例えば「人格形成」(Persönlichkeitsbildung)、「性格形成」(Charakterbildung)といった言葉でもって示される教育事象における「教育的関係」が、これに該当する。「また他の生の関係には次のような独自性がある。つまり教育的には全体を志向してはおらず、これらの生の関係に独自の内容においてのみ教育するということであり、こちらは部分的である」。例えばラテン語やピアノの授業、自動車教習所、ダンス講習といったところでの「教育的関係」、同僚関係や仲間関係等が、これに該当する。ただしフリットナーによれば、こうした部分的な「教育的関係」は、時と場合、そして必要に応じて「教育的意志」(erzieherischer Wille)を行使するだけであり、そこには「ただ二次的な意味での教育機能しか備わっていないのである」⁽³⁴⁾。

以上述べてきたように、フリットナーによって、「教育現象として明確に区別される個人的関係や集団的關係が、その形式に従って歴史的にも経験的にも区別して観察されている」。シヨイアール (Hans Scheuer) やバルテルスは、この点でフリットナーの「教育的関係」論

に著しい進歩を認め、ノールの「教育的関係」論も含めた、それに前後する教育学の理論形成の試みにおいて、フリットナーに及ぶものは認められないと高く評価するのである⁽³⁵⁾。

2 「教育的関係」の構成

フリットナーが、「教育的関係」の形式を多様なものとして想定していることは上述した通りである。しかし「教育的関係」という概念が指し示す事態が多様な関係の混合であるとするならば、そこには当然「真なるもの、深いものと真でないもの、単に外面的なものとの対立」が生じることになるであろう。そして必然的に、ある関係を「真に」教育的なものであると判断する基準は何かという問題が生じることになる。この問いに対してフリットナーは、次のように返答している。「関係が真正さと深みを持つべきであるならば、それは相互的 (wechselseitig) でなければならぬ」⁽³⁶⁾。つまりフリットナーにとつて、ある関係が真の「教育的関係」となるために最も重要なメルクマールは、どのような形式であれ、その関係が「相互的」でなければならぬということなのである。教育者と被教育者は、行為者とその行為の客体

として対峙するに留まるものではない。被教育者は、行為の対象として教育者のはたらきかけを受けると同時に、逆に自らも行為者として教育者に対して作用を及ぼすのであり、この意味で両者は相互的な関係の中に立っているのである。「教育はただ行為 (Tun) であるだけではない、同時に行為者にとつて一つの生起 (Geschehen) なのである。取り扱いの対象とされる者が逆に影響を及ぼし、その者における生起はその者の行為となり、その者自身が行為者となつて教育者に要求を申し立て、そして人格として教育作用に反応するのである」⁽³⁷⁾。

しかしフリットナーによれば、教育者と被教育者は相互的な関係を切り結んでいるが、そこにおいては「両方の側から全く違った動機 (Motive)、反応形式、意図、心情がはたらいている」⁽³⁸⁾。そして教育者の側から見た場合、「教育的関係」においてはたられているところの、教育者を教育へと駆り立てる動機は、人間存在を層的に把握しようとするフリットナー独自の考察方法に対応して区別されるのである。すでに周知のことと思われるので詳述はしないが、フリットナーは、人間と教育を次の四つの見方に従つて区別し、さらにそれを統合することによって、教育現象を包括的に把握しようとするのであ

る。

- ① 生物学的考察方法 (biologische Betrachtungsart)
- ② 歴史的・社会的考察方法 (geschichtlich-gesellschaftliche Betrachtungsweise)
- ③ 本来的・人間的なるものの考察方 (Betrachtungsweise des Eigentlich-Menschlichen)
- ④ 人格的考察方法 (personale Betrachtungsweise)

それぞれの考察方法に対応する形で、教育的動機は次の四つに区別される。第一は、「養育的本能」(pfliegerischer Instinkt)⁽³⁹⁾である。人類生物学的視点から、教育を、子どもの自然な発達の行程に追随しながら、生活条件への適応を援助するはたらきとして理解するならば、幼児期においては養育を中心とする発達の援助が、それ以後の発達段階においては変化する生活環境に柔軟に適應し得る能力の育成が、教育の主眼となるからである。第二は、「社会的な原経験と衝動」(soziale Ure Erfahrung und Trieb)⁽⁴⁰⁾である。教育を、先行世代が後続世代に既存の文化を伝達し、文化の意味を理解させることを通じて、後続世代を既成の社会秩序や精神内容の中に編入する過程として理解するならば、社会への適応や参加の要求が、教育的動機となる。第三は、「価値意志」(Wertwille)⁽⁴¹⁾であ

る。教育が、「理念的なるもの」(das Ideelle)への精神的覚醒として理解されるというでは、被教育者に文化財を伝達し、その意味や価値を根源的に理解させ、さらに真に価値のある内容に即した「自己陶冶」(Selbstbildung)に導くことがめざされるからである⁽⁴²⁾。そして第四は、「救済意志」(Heilswille)⁽⁴³⁾である。実存的立場からすると、教育は、「完全な人格的実存を自覚し、信頼し得る生に対して心が開かれていいる者と、このような方向において援助を必要としている者との人格的意志関係」を軸として成立するものである。そこにおいて教育者は、「他者を彼自身へと導いていくこと」を目標として、被教育者を本来的な人格性に覚醒させようとするからである⁽⁴⁴⁾。さらに続けてフリットナーは、「養育的本能、社会的な原経験と衝動、価値意志、そして救済意志は、一緒に作用し合って、教育的動機を形成している」⁽⁴⁵⁾と述べている。人間と教育の四つの見方が相即不離であることが想定される場合にのみ、一つの包括的な教育概念を得ることができるよう、フリットナーによれば、教育的動機は、理論的には四種に分類され得るが、実態としては統一的に作用するものなのである。

またこれら「すべての動機は、教育愛 (pädagogische

「Liebe」において結びついている」ものである⁽⁴⁶⁾。ここに多くの論者と同様に、教育愛が「教育的関係」の重要な契機として位置づけられることになる。フリットナーの教育愛に関する見解は、『生の形式』(Lebensformen)において「教育は他者の全体的価値受容性と価値形成能力を内から発達させようとする、他者の魂に対する与える愛 (gebende Liebe) によつて支えられた意志である」⁽⁴⁷⁾という規定を示し、教育愛を「与える愛」と把握したシュプランガーの見解や、『共感の本質と形式』(Weesen und Formen der Sympathie) において愛そのものを「低い価値から高い価値の方向への運動」⁽⁴⁸⁾として規定したシェーラー (Max Scheler) の見解を、ほぼ踏襲していると考えられる。またフリットナーは、「教育的関係」のいま一つの重要な契機として「權威 (Autorität) を挙げている。愛が教育において必要なことは、古くから多くの論者によつて指摘されてきているが、それに比べれば、權威の必要性については議論が分かれるところであろう。わけてもフリットナー自身が身を置き、自らの教育学の理論形成に多大な刺激を受けた改革教育学運動においては、「子どもから」(Vom Kinde aus) とびうスローガンに象徴される児童中心主義的性格の故に、権

威は軽視される傾向にあった。しかしフリットナーは、「權威のない教育は考えられない」と主張する。なぜなら被教育者の内に精神的内実を実現する「教育者は、真に教育的な内容の要求の下に自分自身を置くことによつて、それを代表し、真の權威となる」からである。フリットナーによれば、權威とは「所与」(Gegebenheit) であり、「教育的状況そのものによつて成立するのであり、(教育者の—引用者注) 恣意や思い上がりに基づいて成立するのではない」のである⁽⁴⁹⁾。フリットナーにおいて、愛と權威は「教育的関係」を構成する要因として確かに位置づけられるものであり、また「權威と愛、教育者の存在と動機づけられた態度は、教育者の個性の中で結びつけられる」⁽⁵⁰⁾ものなのである。そして教育者を規定する教育的動機、愛と權威という三つの契機に基づいて、フリットナーは教育者のタイプを「社会的」(social)・「支配的—現実主義的」(herrschertlich-realistisch)・「人文主義的」(humanistisch)・「司牧的」(seelsorgerlich) の四つに分類するのである⁽⁵¹⁾。この分類は、それぞれのタイプを決定づける、ある特定の一面をこゝから強調することによつてもたらされたものである。フリットナーが、これらのうちのいずれか一つを

絶対的なものと考えているのではないことは、もはや言うまでもないであろう。

ところで「教育的関係」が一方的ではなく、相互的である以上、愛や権威を含む教育者のはたらきかけに対しては、被教育者の「応答」(Antwort)が返されねばならぬはずである。フリットナーは次のように述べている⁵²⁾。

被教育者の側からすれば、かの動機と権威の存在に対して与えられる応答は決定的である。教育共同体は、応答の生まれるところでのみ実現する。

被教育者は真に語りかけられ、妨げになるものが二人の間に入らない場合に、真に応答するのである。

私が愛をもつて出会う子どもは、愛をもつて応答し、私が子どもにも注意を向けさせ、子どもにも事物や自然や人間を重視させる場合に、子どもは注意を払うのである。(中略) 子どもは、私が子どもに対して守るところの道徳を守る。子どもは、私が子どもの内面にあることを認める人格の内的な価値や品位を知らされる。そして子どもの側からすれば、子どもは、私もまたそれらの価値や品位を私自身の内に自分で表現するということを信頼をもつて期待するのである。(中略) 被教育者の応答は、被教育者が語りか

けられるのと同じ層において起こる。

つまり「教育的関係」は、「対応の法則」(Gesetz der Entsprechung)⁵³⁾によって支配されているのである。

IV フリットナーとノールの

「教育的関係」論の比較

1 フリットナーとノールの共通点

ここまで概観してきたフリットナーの「教育的関係」論は、ドイツにおける「教育的関係」論の展開の歴史においてどのような位置を占めるのであろうか。この問題を究明するために、ここではフリットナーの「教育的関係」論を、ノールのそれと比較してみることにしたい。つまりフリットナーとノールの双方の理論の共通点及び相違点を問うことにする。

フリットナーがノールと軌を同じくしている第一の点は、何よりも「教育的関係」を表示する用語が同一であることである。「教育的関係」に対応するドイツ語は決して一律ではなく、「かなり大きな術語上の相違」⁵⁴⁾が看取され得る。例えば pädagogischer Bezug, pädagogisches Verhältnis, erzieherischer Bezug

erzieherisches Verhältnis' Erziehungsverhältnis' pädagogische Relation' また邦訳すれば多少言葉は異なるが、pädagogischer Kontakt⁵⁴⁾等の用語が使用されている。ノールの場合に限ってみても、『ドイツにおける教育運動とその理論』(Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie)の後半部分「陶冶の理論」(Die Theorie der Bildung)の中の一節である「教育的関係と陶冶共同体」(Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft)において、上記のうちの前者が用いられている。またフリットナーも、『一般教育学』の中の「教育共同体—教育的関係」において、ノールと同様に上記のうちの前者を用いているのである。しかし両者は、表題におおむね pädagogischer Bezug という用語を用いており、pädagogischer Bezugが両者の表記法として一般的に通っているのである。『教育的関係の理論』(Theorie des erzieherischen Verhältnisses)におけるクローンの指摘によれば、pädagogischer Bezugは、「学派概念(Schulbegriff)として客観的に刻印づけられて」⁵⁵⁾おり、「文化教育学の代表者によつて、特にヘルマン・ノールとヘレーネ・ヘルツの研究によつて特別な刻印づけを与えられている」⁵⁶⁾のである。つま

る pädagogischer Bezug⁵⁷⁾、ノールの影響下において「教育的関係」論を構想した人物が用いる用語であると考えられる。ここから我々は、ノール—フリットナー間の思想的連続性の一端を垣間見ることができるのである。

第二に、「教育的関係」を教育と教育学の基礎とみなすことでも、ノールとフリットナーは共通している。ノールは、「教育の基礎は、成熟した人間の成長しつづめる人間に対する情熱的な関係である」、「一切の教育学の基礎は、我々が『教育的関係』と名付ける教育者の被教育者への人格的な関係である」⁵⁷⁾と述べて、すべての教育と教育学の基礎を「教育的関係」に求めている。同様の認識はフリットナーにおいても存在している。フリットナーは、「我々は、教育者と被教育者をただ行為者とその活動の客体として区別するだけではなく、両者が相互関係の中に立っており、開化的な関係と精神的交わりが両者を包括するということから出発する」と述べて、「教育的関係」に、「教育学の基礎概念における「第一カテゴリー」(erste Kategorie)としての地位を与えているのである」⁵⁸⁾。

さらに「教育的関係」論の内容においても、両者の間

にはかなりの類似が認められる。例えば「教育的関係」を本質的に相互的な関係として把握する点である。ノールによれば、「人はプラトン (Platon) の饗宴以来、教育的関係においてもまた感覺的要因 (sinlicher Moment) が含まれることをとうの昔に知っていた。それは乳児に対する愛情の込もったキスと愛撫という形で現れる。精神分析は、この感覺的接触において、性衝動の導出を認めようとしたのである」。さらに「教育的関係」の精神分析的解釈は、例えば教師が「感覺的理由で目をかけるところのお気に入り」がクラスにいる」ということから、教師の「生徒に対する関係の中に、性欲が無意識的に混ざっている」と主張するのである。しかしノールは、「教育的関係」の精神分析的解釈を「自立的で精神的な連関を誤認し、常に相互的であるところの、この関係の独自の価値を誤認している」と批判する。そしてノールは、「教師の眞の愛は高める愛であり、欲情的な愛ではない。そして教育的関係は、一方の側の感情に、他方の側でのそれに応じた感情が向かい合うところの、一つの現実の共同体である」として、「教育的関係」が相互的な愛の関係であることを力説するのである⁽⁵⁹⁾。フリットナーにあっても、ノールと同様に「教育的関係」

の相互性が強調されていることはすでに述べた通りである。また「教育的関係」を構成する要因として愛と權威が挙げられていること、「教育的関係」の成立が教育者と被教育者の「成熟の落差」(Reifungsgefälle)⁽⁶⁰⁾を前提としていること、「教育的関係」が被教育者の自立を契機として終了する関係として構想されていること等の点でも両者の思想は類似しているのである。

フリットナーの「教育的関係」論がノールのそれと多くの共通点を有していることは、考えてみれば、フリットナー教育学がノールの影響下において成立したのであるから、当然のことであるかもしれない。しかしながら、フリットナーの「教育的関係」論に対するノールの影響をそのようにストレートに考えるわけにはいかない事態が存在している。フリットナーのノールへの直接的師事、またその理論的共通性から推して、ノールからの影響は決定的であり、一見それは自明の事柄のように思える。しかしフリットナーは「教育的関係」を論じる際に、その本文中はおろか注においても、ノールの「教育的関係」論そのものには全く触れていないのである。『一般教育学』において、ノールとのかかわりを示唆させる事柄としては、ノールが1929年に出版した『教育学論集』

(Pädagogische Aufsätze) 第2版所収の「教育学的対立」

(Die pädagogischen Gegensätze) を参照したことが注記されていることくらいである。『一般教育学』そのものがリット、シュプランガーと共にノールに捧げられているのに、ノールの「教育的関係」論への言及が見られないのはなぜなのか。フリットナーはノールからの影響が自明であるためにわざわざ触れなかったのか。ノールとの異同を意識して故意に触れなかったのか。そうした事情については判断し難いところである。なお管見の限りでは、フリットナーがノールの「教育的関係」論を直接に取り扱っているのは、1953年の『教育』(Die Erziehung) 所収の「ヘルマン・ノール」(Hermann Nohl) においてだけである。しかしこれは、プラトン、アリストテレス(Aristoteles) からリット、ブーバーに至るまでの、世界的・歴史的に有名な教育学者や哲学者の教育思想のアンソロジーとして編まれたものであり、その一項目として、ノールの言葉が「教育的関係」(Der pädagogische Bezug) という表題の下で、そのまま引用・掲載されているにとどまるものである⁽⁶¹⁾。したがってここから我々が、フリットナーがノールの「教育的関係」論をいかに理解していたのかを把握することは

できない。

2 フリットナーとノールの共同体把握

フリットナーが「教育的関係」論を展開する際にノールの言葉を引用していないことを理由に、ノールはフリットナーに影響を与えていないと結論づけるならば、それは速断に過ぎる。ノール―フリットナー間における「教育的関係」に関する思想的連続性は間違いないことであろう。しかし、ともあれ両者の相違点もまた明らかである。

数ある細部の相違は別にして、両者の「教育的関係」論に見られる最も根本的な相違点としては、「教育的関係」を支える共同体が、フリットナーの場合は教育共同体であるのに対し、ノールの場合は「陶冶共同体」(Bildungsgemeinschaft) と表記されていることである。ノールによれば、「教育の基礎は、教育者と陶冶意志(Bildungswille)を持った被教育者の間の陶冶共同体である」⁽⁶²⁾。つまり陶冶共同体を決定的に決定するのは、被教育者の陶冶意志である。実際にノールの「教育的関係」論の出発点となっているのは、被教育者の内的な自己形成としての陶冶に教育者が本質的な役割を演じているとす

る確信である。したがって被教育者の陶冶から「教育的関係」が導出されているのであって、そのために教育者と被教育者の関係が前面に出て、その反面、そうした関係の前提となる背景がかすんでしまっているのである。

これに対してフリットナーは、「教育的関係」を生の関係から導出し、それを担う教育共同体を、「教育的な状況がそこで生じ、そして拘束的なものとして体験されるところのあらゆる諸人格の出会いと関係」と広範囲に解したのである。つまり「教育的関係」を把握する枠組みが、ノールの場合には比較的限定されているのに対して、フリットナーの場合にはかなり広いものになっているのである。ではフリットナーとノールは、「教育的関係」を支える共同体をなぜそれぞれ教育共同体、陶冶共同体を表記したのであろうか。

「共同体」(Gemeinschaft) 概念は、テニエス(Ferdinand Tönnies) の『ケマインシャフトとゲゼルシャフト』(Gemeinschaft und Gesellschaft) 等を契機として、ワイマール期の流行概念となっていた。例えば改革教育学運動は、そのあらゆる分野において、運動を生起せしめた文化危機を打開する方途を共同体の再編に求めている。また岩村行雄は『ワイマール文化』におい

て、次のように述べている⁽⁶³⁾。「ワイマール共和国が大詰めを迎えようとしていた最後の数年間、大学の外の社会では危機意識が一般化し、『このままではだめだ、いっさいを変えなければいけない』ということばがしきりに飛び交っていた。指導者が待望され、^{ゲマインシャフト}〈共同体〉という言葉がキャッチフレーズになった。まるでそれがすべてを解決する魔法の鍵のようであった。ほぼ同時代を生きたフリットナーとノールの考える共同体概念に、おそらく決定的な相違はないであろう。したがって両者の把握する「教育」(Erziehung) と「陶冶」(Bildung) の両概念の意味内容が問題となる。「教育」と「陶冶」は、時として同義的に用いられる用語であり、その区別に関しては様々な議論がある。ノールは両者を次のように区別している⁽⁶⁴⁾。

歴史的に「陶冶する」(bilden) という表現は、18世紀後半に初めて現れたのであり、元来は「自己を陶冶する」(sich bilden) (陶冶衝動)

(Bildungstrieb) を意味し、独自の形式に向けての内からの自発的発達を意味している。それに対して「教育する」(erziehen) (訓育) (Zucht) は、むしろ前もって与えられた形式へと引っ張って行くこ

ている。

これに対してフリットナーは、『一般教育学』において「『教育』と『陶冶』という名称」(Die Bezeichnungen "Erziehung" und "Bildung")とこの節を設定した上で、両者を次のように区別している⁽⁶⁵⁾。

我々は、「教育」(という言葉—引用者注)を能動的及び受動的な意味において用いる。すなわちこの言葉は、活動とその影響を言い表しているのである。しかしこの活動が向けられているところの「被教育者」の心の内の出来事やこの過程の結果もまた、それによって意味され得るのである。我々は、しばしばドイツ語では「教育」とは区別される独自の意味を持つ「陶冶」という言葉を同じ意味で用いている。この言葉の中には、教育現象に関する全く独自の考えが存する。そしてこの言葉は、好んで、その考えが含まれており、または含まれるべき教育活動を特徴づけるのである。教育すること (das Erziehen) は陶冶すること (ein Bilden) として把握されるのである。このより新しい言葉は18世紀以来のものであり、それは「教育」や最も古い「訓育」という表現を再三再四押しつけてきた。しかし教育現象に

おいては、とりわけ人格的・倫理的な意志関係、責任ある諸人格の出会いが問題となつてゐることが意識される場合には、再び「教育」という言葉が前面に出てくるのである。

フリットナーとノールの「教育」及び「陶冶」に関するこのような見解を参照することにより、我々は上述した問いに対して次のように答えることができる。まずノールは、被教育者の陶冶意志を重視し、それに基ついて、教育者と被教育者の一对一の人間関係としての「教育的関係」を構想している。つまりノールは、「教育的関係」において、教育者の「伝道的文化意志」(missionarische Kulturwille)⁽⁶⁶⁾に対して被教育者が陶冶意志でもつて応えることにより、被教育者は独自の形式へと内的・自発的に発達すると考えるのである。それ故にノールは、「教育的関係」を支える共同体を陶冶共同体と表記したのである。それに対してフリットナーは、「陶冶」が「人間の内面を形成するはたらき」を限定的に指し示すのに対して、「教育」は教育者が被教育者に対してなす「活動とその影響」、さらには被教育者の「心の内の出来事やこの過程の結果」を指し示す言葉であると解している。したがってフリットナーにおいて「教育」は、「陶

治」に比して広い意味を持っていることになる。またフリットナーは、「人格的・倫理的な意志関係、責任ある諸人格の出会い」を問題として論ずる場合は、「教育」という言葉が適当であると考えている。それ故にフリットナーは、「教育的関係」を支える共同体を教育共同体と表記したのである。

3 フリットナーの「教育的関係」論に対する評価
上述したような、フリットナーとノールの「教育的関係」論の共通点及び相違点を踏まえた上で、ここではノールとの比較という観点から、フリットナーの「教育的関係」論がドイツにおいていかに評価されているのかを問題としたい。

まずノールとフリットナーの関係について一定の解釈を提示した人物として、クルーゲの名が挙げられる。『教育的関係と教育現実』においてクルーゲは、「ノールは、教育者―被教育者―関係を陶冶共同体として理解したが、フリットナーは、この関係の枠組みをさらに広げなければならないと考える。彼に従えば、教育的関係は、それはそれで真なる生の関係を示すところの教育共同体の内部において、いつも考えられ得るに過ぎない」(67)と

述べ、フリットナーが生の実を背景にした教育共同体を標榜することによって「現実主義的な端緒への突破に成功している」(68)ことを指摘している。さらにクルーゲは、前掲書に「教育的関係論に対する批判的考察」(Kritische Überlegungen zur Theorie des pädagogischen Bezuges)という副題を付していることから推測され得るように、フリットナーの主張をノール批判として解するのである。ノールの「教育的関係」論に対する批判の一つに、その現実を捨象した抽象性を難するものがある。クルーゲによれば、この批判の出自はフリットナーにまで遡ることができるのである。なぜならフリットナーは、「教育的関係」の両極を教育者と被教育者と表現するのは抽象的であり、「教育者と被教育者が向い合っているのではなく、肉と血を持った人間が向い合っている」と述べて、「教育的関係」を多様な生の関係へと還元しているからである。それ故にフリットナーにおいては、「教育的関係」は様々な性格を有するとされ、そうした性格の多様性から「教育的関係」の形式の類型化が試みられるのである。これに対してノールの場合には、教育学の出発点を教育現実に求めているにもかかわらず、その「教育的関係」論は、現実の多様性を度外視して家庭

教育を唯一のモデルにして構築されており、そこから一般的原理が導出されている。したがってノールの「教育的関係」論は、教育のリアリティーや多様性をとらえ損ねていると批判されるのである。クルーゲによって、ノールの「教育的関係」論は、「様々な端緒が、その陳述において、あまりにも強く教育現実を捨象しており、そしてあまりにも分化することが少ない、すなわちあまりにも性急に一般化するやり方をとっている」⁽⁶⁹⁾と解されるのである。

このような解釈に対して、ある意味ではノールを擁護する見地から、『教育的相互作用』(Pädagogische Interaktion) におけるヨツピエン (Heinz-Jürgen Joppien) が反論を呈している。次の通りである⁽⁷⁰⁾。

教育的関係のモデルはあまりにも抽象的に構想されているという、再三再四W・フリットナーに還元される非難は(彼はその箇所では直接的にはノールを全く引き合いに出していないにもかかわらず)、ノールの構想を(中略)現実的なものの記述としてではなく、教育行為にとつての規定的理念 (reguläre Idee) として理解するならば、それはノールを的確にとらえていないものである。この局面の下

で、ノールの構想はまた様々な生の関係ないしは教育的関係(家庭、学校、施設)において妥当性を持ち続けるのであつて、教育状況においていつも現れる葛藤をテーマにするには及ばないのである。

つまりヨツピエンによれば、そもそもノール本来の意図は、フリットナーが構想したような多様な「教育的関係」のモデルのすべてに一貫して存在する基本構造を抽出することであつたのである。したがつて家庭における親子関係から一般的原理を引き出し、さらにそれに依拠して学校における教師と生徒の関係にまで言及しようとするノールの試みが妥当であるのかどうかは別にして、ノールは最初から「教育的関係」の多様なあり方を指摘することをねらいとしてはいなかったのであるから、クルーゲによつてフリットナーにその起源が求められたようなタイプの批判は、ノール批判としては妥当ではないとヨツピエンは考えるのである。

ノールの「教育的関係」論を抽象的な構想と見るか、教育行為にとつての規定的理念と解するかに関しては、おそらく見解の分かれるところであろう。またノールの導出した原理がすべての「教育的関係」を支配し得るかどうか、やはり吟味を必要とするであろう。したがつ

てノールの場合に、「教育的関係」の多様性の認識が不十分であったという指摘は無理からぬものである。ノールが「教育共同体の様々な形式や教育者の様々な類型」⁽⁷⁾に注意を促していることは確かである。しかしそれらを十分に論ずるには至っていないのである。そうだとすれば、フリットナーの「教育的関係」論は、それが意識的にノールとの対決を企図しているかどうかは別にして、「教育的関係」の多様な背景を浮き上がらせ、「教育的関係」の諸形式や教育者のタイプに関する叙述に意を注いでいるという点で、ノールの「教育的関係」論をさらに深化・発展させたものとして位置づけることができるであろう。ここに至って我々は、精神科学的教育学派における「教育的関係」論の継承及び発展のみならず、ノールとフリットナーの間に確認することができるのである。

V まとめと今後の課題

本研究は、『一般教育学』の内容を検討することにより、そこで展開されているフリットナーの「教育的関係」論がいかなる特質を有しているのかを明らかにし、さら

にそれがノールの「教育的関係」論に対していかなる関係にあるのかを明らかにすることを目的として進められてきた。本研究で得られた知見を結論的に示すならば、それは次のように整理することができる。①精神科学的教育学派において「教育的関係」は共通の関心事であり、フリットナーも代表的論者の一人として『一般教育学』において独自の「教育的関係」論を展開している。②フリットナーの「教育的関係」論の特質は、「教育的関係」が生との関係や教育共同体との関連において把握されていること、「教育的関係」の形式が自然的と人為的、永続的と一時的、全体的と部分的というカテゴリーに従って区別されていること、関係の相互性が謳われていること、「教育的関係」の構成要因として教育的動機、愛と権威が挙げられていること等の点に見出される。③フリットナーの「教育的関係」論は、「教育的関係」を表示する用語がノールと同じであること、「教育的関係」を支える共同体がフリットナーにおいて教育共同体であるのに対してノールにおいては陶冶共同体であること等の共通点及び相違点を持つているが、基本的にはノールの「教育的関係」論を継承し、発展させた理論として位置づけられるものである。そしてこれらが最終的に謳い上げて

いる結論は、精神科学的教育学派において、ノールからフリットナーへという流れで「教育的関係」論の継承及び発展のみならずが成立しているということである。

フリットナーの『一般教育学』は、翻訳が出版されていることもあり、我が国において比較的よく読まれている著作であると思われる。しかしフリットナー研究は決して多くはない。その理由は定かではないが、つい最近までフリットナーが生きていたために研究対象化するには障害が多く、なかなか取り上げにくかったという事情があったことは確かであろう。そういった意味では、今後我が国においても数多くのフリットナー研究が公にされる可能性は十分にある。フリットナー教育学全体の本格的な研究が、我々の課題となるはずである。筆者自身も、今後ともフリットナー教育学、とりわけ「教育的関係」論に目を向け続けていきたいと思っている。その際に筆者の関心とかがわかって、いくつかの課題が設定されることになる。そのうちの一つを示して本研究を閉じることにした。それは、『体系的教育学』と『一般教育学』におけるフリットナーの「教育的関係」に関する記述を比較し、そこに見られる記述内容の変化を指摘し、なまにその変化をもたらした理由を明らかにすることである。

る。『現代ドイツ教育学説史研究序説』において小笠原は、『体系的教育学』と『一般教育学』の「両書は、その刊行時期の時代的背景の相違にもかかわらず、その根本思想はまったく不変である」⁽¹⁾と述べている。しかしこの言葉が、小笠原が両書を精細に比較検討した結果として発せられたものであるのかどうかは不明である。また仮に「根本思想」のレベルではそうだとしても、フリットナーは実際かなりの書き換えを行っているのである。『体系的教育学』と『一般教育学』の「教育共同体—教育的関係」におけるフリットナーの記述を比較してみると、非常に多くの相違箇所を抽出することができる。これらの箇所を一つずつ丹念に検討し、1933年から1950年までの間にフリットナーの「教育的関係」論の内容にどのような変化が生じたのか、またなぜ生じたのかを確認することにした。

注

(1) Nohl, H., Vom Wesen der Erziehung (1948), in: H.

Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt a. M.:

Verlag G. Schulte-Bulmke, 1949, S. 282.

- ⑤ Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Neunte, unveränderte Aufl., Frankfurt a. M.: Verlag G. Schulze - Bulhke, 1982, S. 134.
- ⑥ Beckmann, H. K., Der pädagogische Bezug. Interpretation eines pädagogischen Grundbegriffes im Blick auf die Bewältigung von Erziehungs- und Unterrichtsproblemen in der Schule, in: *Pädagogische Welt*, 37. Jg., Nr. 1., Januar 1983, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, S. 4.
- ⑦ 丸山高正『人間科学の方法論争』勁草書房 1985 (昭和60) 年 P. 26-27.
- ⑧ Dilthey, W., Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte, Bd. 1., 7. unveränderte Aufl., in: B. Groethuyzen (Hrsg.), *Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften*, Bd. 1., Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft / Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973, S. 4f.
- ⑨ Laassahn, R., *Einführung in die Pädagogik*, 2. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976, S. 47 und S. 24.

- ① Wulf, Ch., *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München: Juventa Verlag, 1977, S. 15-59.
- ② Klaffki, W., Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 17. Jg., Nr. 3., Juni 1971, Weinheim: Verlag Julius Beltz, S. 354-364.
- ③ 小笠原道雄 『現代の教育学諸研究序説——フーバーのフロンティア教育学の研究——』福村出版 1974 (昭和49) 年 P. 5-15.
- ④ Kron, F. W., Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion, in: *Pädagogische Rundschau*, 40. Jg., Nr. 5., September/Oktober 1986, Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz, S. 549.
- ⑤ Bartels, K., *Die Pädagogik Herman Nohls*: in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel: Verlag Julius Beltz, 1968, S. 168.
- ⑥ Weniger, E., Theorie und Praxis in der Erziehung (1929), in: E. Weniger, *Ausgewählte Schriften*

zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1990, S.42.

③ Kron, F.W., a.a.O.(10), S.547f.

④ Dilthey, W., Pädagogik : Geschichte und Grundlinien des Systems, 2. unveränderte Aufl., in: O.F. Bollnow (Hrsg.), *Wilhelm Dilthey Gesamelte Schriften*, Bd. 9, Stuttgart : B. G. Teubner Verlagsgesellschaft / Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1960, S.190.

⑤ Kluge, N., Einleitung, in : N.Kluge(Hrsg.), *Das pädagogische Verhältnis*, Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973, S. XIII.

⑥ Kluge, N., *Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit* : Kritische Überlegungen zur Theorie des pädagogischen Bezuges, Essen : Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1972, S.17.

⑦ Lee, J.S., *Der Pädagogische Bezug* : Eine systematische Rekonstruktion der Theorie des pädagogischen Bezugs bei H.NOHL unter Berücksichtigung der Kritiken und neuerer Ansätze, Frankfurt a. M.: Haag + Herchen Verlag, 1989, S.153.

⑧ Burmeister, J., *Wilhelm Flitner* : Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung, Köln / Wien : Böhlau Verlag, 1987, S.3ff.

⑨ Rehle, A., *Geschichte der Pädagogik*, Fünfte, neu bearbeitete Aufl., Stuttgart : Klett-Cotta, 1989, S. 359-363.

⑩ Groothoff, H.-H., Die Bedeutung Wilhelm Flitners für die deutsche Pädagogik, in : *Berufspädagogische Zeitschrift*, 8. Jg., Nr. 12, Dezember 1959, Braunschweig. Berlin. Hamburg. München. Kiel. Darmstadt: Georg Westermann Verlag, S.262.

⑪ 田中聖『社会学辞典』社会学卷 1981 (页56) 4 P.81-82.

⑫ Scheuerl, H., Wilhelm Flitner (geboren 1889), in : H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd.2: Von Karl Marx bis Jean Piaget, München : Verlag C.H. Beck, 1979, S. 277.

⑬ Strasser, S., *Erziehungswissenschaft-Erziehungswissenschaft*, München : Kösel-Verlag, 1965, S.121.

⑭ Kokemohr, R., Ein sprachtheoretisches Implikat

- des "pädagogischen Verhältnisses" in der "Allgemeinen Pädagogik" Wilhelm Flitners, in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 26. Beiheft, 1991, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 59.
- (25) Flitner, W., *Allgemeine Pädagogik*, 3. Aufl., Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1950, S. 70.
 ebd., S. 71.
- (26) ebd.
- (27) Scheuerl, H., a.a.O.(22), S. 286f.
- (28) Flitner, W., a.a.O.(25), S. 71f.
- (29) Lee, J.-S., a.a.O.(17), S. 155.
- (30) Flitner, W., a.a.O.(25), S. 72.
 ebd., S. 83f.
- (32) ebd., S. 72f.
- (33) ebd., S. 73.
- (34) Scheuerl, H., a.a.O. (22), S. 285f.
- (35) Bartels, K., Pädagogischer Bezug, in : J. Speck und G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 2., München : Kösel Verlag, 1970, S. 273f.

- (36) Flitner, W., a.a.O.(25), S. 73.
- (37) ebd., S. 68.
- (38) ebd., S. 73.
- (39) ebd., S. 75.
- (40) ebd.
- (41) ebd.
- (42) ebd., S. 44.
- (43) ebd., S. 75.
- (44) ebd., S. 51f.
- (45) ebd., S. 75.
- (46) ebd.
- (47) Spranger, E., *Lebensformen* : Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Fünfte vielfach verbesserte Aufl., Halle (Salle) : Verlag von Max Niemeyer, 1925, S. 381.
- (48) Scheler, M., *Wesen und Formen der Sympathie*: Der "Phänomenologie der Sympathiegefühle", 2. vermehrte und durchgesehene Aufl., Bonn : Verlag von Friedrich Cohen, 1923, S. 169ff.
- (49) Flitner, W., a.a.O.(25), S. 77f.

(72)

小笠原前掲書 P.70.