

## H. ノールにおける「教育関係」の概念 とその今日的意義

毛 利 猛

Die Konzeption des „pädagogischen Bezug“ bei H. Nohl  
und ihre gegenwärtige Relevanz

Mōri Takeshi

### I 序 論

教育哲学の基底 (Worauhin) は「教育現実」(Erziehungswirklichkeit) である。ここで「現実」とは、何か我々の「外」に置かれてあるような客観世界ではなく、「内から体験される連関」(ディルタイ) として、我々が常にその内にあり、そこで他者や物と出会うところの世界である。それは、抽象を加えられる以前の「生きられる世界」である。この教育において我々に「生きられる世界」を、それ自身から (つまり生きられるままに) 把握することを教育哲学はめざす。

そのための方法(教育哲学の方法)は「解釈学的現象学」(hermeneutische Phänomenologie) である<sup>1)</sup>。人間は単に「在る」のではなく、常に世界の内に「理解しつつ在る」。我々はこの「理解」の背後に遡って、我々が何もまだ「理解」しておらずそこから初めて「理解」を作り得る状態へと、立ち還ることはできない。解釈学的現象学は、かかる「現存在の本質機構に属する理解<sup>2)</sup>」の理解、つまり人間の生の自己理解として、<世界内存在そのものから生起する反省>なのである。

さて、「理解」の仕上げは「解釈」と呼ばれる。我々は解釈されるべきものを、そのもつ「意味」において既に理解している。ところで「意味」は、常に「全体における意味」、つまり「意味連関」であって、我々はこのような意味連関の織りなす「世界」の内に住んでいるのである。そこに我々が住まう世界は「意味世界」であり、従って世界の世界性は「有意味性」(Bedeutungssamkeit) である。

言うまでもなく、ここまでの論述は多分にM. ハイデッガーの思索に依拠したものであるが、ただ、ハイデッガーの「世界」概念が暗に手仕事の「交渉」[ハンマーの例]をモデルに構想されているのに対して、私が常に念頭においているのは、人格的な「交渉」の世界なのである。なぜなら、教育哲学にとって第一義的に問題なのは、使用の観点から見られた物ではなく、教育者と被教育者の<間>に生起する精神的、間一人間的な「意味連関」なのだから。

「現実」及びその取り扱い方法としての「解釈学的現象学」が以上のように捉えられるならば、

教育哲学の基底としての「教育現実」は、教育者と被教育者が常にその内に在り、そこにおいて彼らが（文化財を介して）出会うところの有意味な人格的「交渉」の世界であり、その中核は教育者の被教育者への意図的な「教育関係」なのである。教育哲学は、「教育関係」の「現象学的解釈」を、自己の中心的な課題とするのである。

教育哲学が定位する教育現実における人間、即ち大人である教育者と子どもである被教育者は、共に有意味な世界に生きる存在である。しかし、経験諸学が問題にする「世界」は、我々（科学者）の向こうに置かれて眺めやられる「対象」であり、「世界」を観察する我々（科学者）自身は認識主観として、この「世界」（客観）の外側にある。「対象化」と「主-客の分離」が、科学を特徴づける基本的な立場である。その際、「人間」もまた、科学者との関係を欠いた認識「対象」として外から観察され、その生物学的、社会学的法則性において「客観的に」捉えられる。しかし、教育関係における具体的な生ける人間：他ならぬこの教育者とこの子どもは、そのような法則性において「客観的に」捉えられる以前に、いつも既に特定の世界（特定の教育者との或いは被教育者との関係）の内、「理解しつつ気分づけられて在る」。彼らは互いに刻々と世界（関係）の内での自己の在り方を選びつつある。つまり、彼らは自己と自己を取り巻く世界に対して多様な態度をとることができる<sup>9)</sup>。従って教育哲学は、科学者のように観察者としてこの子どもの意味世界の「外側」にいるのではなく、この子どもの世界（自己）解釈に共に関与しつつあることを知る教育者の、教育現実そのものから生起する教育関係の反省として遂行されなければならないのである。

ところが、「教育関係」の学的研究は、わずかに精神科学的教育学の伝統を除いて、これまで我々の学問の主要な関心事では決してなかった。それは、教育学研究における実証主義的な方向が、もっぱら確実な知（検証可能な知）に到達するために、意図的な抽象化の操作によって、教育の有意味な「現実」を実験・測定可能な諸事実——我々の感官を通して「外から」観察できる客体とその間の関係——の断片へと還元（狭隘化）してゆき、しかも自然科学を模範とするかかる方法（操作）によって捉えられる結果のみを、科学的に有効なものと思えず臆断を広めたからである。しかし、このような立場からは教育の自然的（因果的）側面は抽象的に捉えられるかもしれないが、教育者と被教育者の具体的な出会いの「現実」は取り逃されてしまうのである。

W. デルタイに由来する、いわゆる精神科学的教育学派の代表者の一人であるH. ノール（Herman Nohl, 1879—1960）は、彼が教育理論の出発点と考えた「有意味な全体としての教育現実<sup>10)</sup>」の最も内的な核心を、「教育者の被教育者への人格的關係<sup>11)</sup>」、つまり「教育関係」の内に見た。もっとも、「教育関係」という事柄そのものは、（ノール自身が指摘しているように）「それが永遠の生の関係を表現するが故に古い<sup>12)</sup>」のであり、従ってこの関係をめぐる実践的関心とそれと結びついた理論的反省の萌芽も、既にノールよりもはるかに以前から存在したが、しかし、「教育関係」の概念を、その意義の全き自覚をもって教育理論の内に最初に取り入れたのは、やはりノールであろう。即ち彼は、教育関係を他の一切の間—人間的関係から区別される「独特の關係」（ein Verhältnis sui generis）としてその構造を分析し、この関係の現実から、教育と教育学の自律性を究極的に基礎づけ得ると考えたのである。この点で、ノールの「教育関係の概念」は、教育思想史上に特筆すべきである。今日の西ドイツでの教育関係に関する批判的論議は、必ずノールの所論をふまえている、といっても過言ではないのである。

本稿では、以下Ⅱで、まずノールにおける 1) 教育関係の定義と 2) この関係の気分規定性について論及し、更に 3) 教育関係の特徴づける幾つかの基本性格を明らかにする。またⅢにおいて、「教育関係の概念」に加えられる批判の正当性を吟味するという形で、教育関係論の今日的意義を省察する。

## Ⅱ H. ノールにおける教育関係の概念

### 1. 教育関係の定義

さて、ノールによれば「教育の基礎は、成長した人間の成長しつつある人間への情熱的な関係である。しかもそれは成長しつつある者自身のための、彼が自己の生とその形式に到るための関係である<sup>7)</sup>」。彼はこの関係を「教育関係」(pädagogischer Bezug)と名付けた。

ここで、次の二つのことが留意しておかれるべきである。まず第一に、教育関係は「成熟した人間の成長しつつある人間への」関係として、教育者の一定の教育意志——ノールの別の箇所の表現を用いれば「伝道的な文化意志」——をもって始まる志向的な現象である。そして第二に、この志向性の内容は「成長しつつある者自身のため」、「彼が自己の生とその形式に到るため」、という表現によって規定されている。

この内、後者の契機は、ノールにとって特に決定的である。「新しい教育学は、被教育者に対して、自らを国家、教会、法、経済、或いは特定の党や世界観といった何らかの客観的諸力の執行人 (Vollzugsbeamter) であるとは感じさせない。新しい教育学は、自らの課題をそのような予め与えられた特定の客観的目標へと被教育者をひっぱっていくこと (Hinziehen des Zöglings zu solchen bestimmten vorgegebenen objektiven Zielen) には見ないで、むしろ自らの目標を、まずもって(子ども)主体と彼の身体的・精神的発達の内に見るのである<sup>8)</sup>」。ノールによれば、かかる「被教育者の主体的生への定位」の内、「教育の批判規準」(pädagogisches Kriterium)がある<sup>9)</sup>。確かに子どもは、客観的な文化や社会的諸関係からくる諸要求に即してのみ、自己の能力を發展させ得るが、しかしかかる諸要求は、子どもの主体的生成に直接関与している当の教育者の次のような〈責任ある問い=教育の批判規準〉によって変形 (Umformung) を受けるのである。即ち、「これらの諸要求は、この子どもの生の連関において、彼の形成とその諸力の向上にどのような意味をもつのか、そしてこの子どもは、上の諸要求を実現するために如何なる手段をもっているのか<sup>10)</sup>」という問いによって。

従って、「疎遠な世界」が直接媒介なしに子どもに立ち向かうのではない。この世界は、教育者の配慮と情熱によって、いわば子どもに「打ち解けた」(aufgeschlossen)ものとならなければならない。子どもは、ただ教育者との関係の中のみ、「自分自身のために」生起する教育を経験するのである。

このことは、ノールによって「単なる理念・客観的精神・事物の力による形成に対する、教育における人格及び人格共同体の優位<sup>11)</sup>」と定式化されている。成長しつつある者への教育的影響は、妥当する価値の体系からではなく、常に生きた人間から、つまり子どもの成長を願う教育者の方から生じるのである。この点に関してノールは、「我々は齢をとるにしたがって、より多く事物への関心と客観的な課題への拘束の内に生きるが、しかし教育の過程においては、我々の生の形成は、その人においてこの課題が生き生きと受け入れられるような誰かに、我々が帰依する

ところでのみ起こるのである<sup>12)</sup>」と述べている。子どもは、彼が愛している大人の体現している人格的な力（つまり生きた模範）を通して、統一的な精神的生に目覚めるのである。再びノールの言葉を引けば、「個人的精神は、ただ個人的精神と接することによってのみ発達するのである<sup>13)</sup>」。

## 2. 教育関係の気分規定性

ここで、「教育者と被教育者を共に包括する気分規定性」、言い換えれば、彼らが互いの関係の内ですらを見いだす（sich befinden）、その「情態性」（Befindlichkeit）について、触れておこう。

ノールによれば、「自分が教育者によって、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、教育者に対する被教育者の無条件の信頼<sup>14)</sup>」は、彼ら二人の間の独特な関係の前提である。子どもは、信頼するところで彼自身より良く行為し、信頼されるところで自分が（教育者と）繋っていると感じ（そこから）自己の限界を超える諸力を得るのである<sup>15)</sup>。

この（教育者と）「繋っている」或いは「繋りたい」という、子どもの「結びつき」（Bindung）や「連繋意志」（Anschlußwillen）に対応するのは、教育者の「振り向き」（Zuwendung——この私に教育者が心（愛）を向けてくれること）である。子どもにとって、大人が＜自分の方を向いてくれること＞＜自分の存在を認めてくれること＞は、彼の健全な発達のための不可欠の前提なのである。子どもは成長するために、大人の励ましや支えを、大人に（人間として）受容され承認されていることを必要とする。

ノールは、特に不良児や情緒障害児といった、大人から「振り向かれる」ことが少なく、一切の「結びつき」を欠いて屢々憎悪と反抗の中で精神をすり減らしている若者にとって、この教育関係の構築が急務であることを強調している<sup>16)</sup>。H—K. ベックマンの言葉をかりれば、「最も我々の自発的な共感を得ることの少ない生徒こそ、我々の特別な振り向きを経験すべきなのである<sup>17)</sup>」。

では、ノールにおいて「教育関係」を特徴づける基本性格は何であろうか。次に、それを以下に見るような5つの項目に分けて、順次考察する。

### 3-1. 教育関係は特定の個人に向けられた関係である

教育関係は、それぞれに固有の喜びや悲しみをもった個々の子どもの方に向くこと、つまり教育者の「振り向き」によって支えられた関係である。「教育者は自らの課題を客観的目標の名の許に捉える前に、子どもの名の許に理解しなければならない。その全き意味において念頭に置かれるべきかかる（客観的目標から子どもへの）独自の転向の内に、教育的態度の秘密とその最も固有のエートスがある<sup>18)</sup>」のである。確かに、子どもは単に自己目的であるばかりか、客観的目標にも拘束せられている。だがしかし、「予め与えられた目標」も、教育者のあの＜責任ある問い＝教育の批判規準＞によって再度教育的な「変形」を受けるのである。

教育者は、自己の教育的責任から何が「いま、ここで、この子のために」なるのかを判断する<sup>19)</sup>。実に、「この子自身のための」教育、従って教育関係は、教育者の＜教育的責任＞によって深く規定されているのである。

### 3-2. 教育関係は相互的な関係である

教育関係は、大人が、ただ影響を受け取るだけの客体（子ども）に一方向的に働きかける「影響

づけの関係」(Beeinflussungsverhältnis)ではない。それは「交互作用の関係」(Verhältnis der Wechselwirkung)ないし Interaktion である。先ほど私は、子どもの「結びつき」と「連繋意志」に大人の「振り向き」が対応するのを見たので、次に教育関係の相互性を示すいま一つの例として、教育者の「権威」と被教育者の「服従」の密接な連関について触れよう。

ノールによれば、教育関係は「愛と権威、或いは子どもの側から見れば愛と服従<sup>20)</sup>」の二方向によって規定されている。教育関係は、相互的な愛の関係であると同時に、「権威—服従」の関係なのである。

ところで、ノールにとって「権威」(Autorität)とは、相手によって内的に承認された権威を言うのであって、「たとえそれが力で武装しなければならない場合でも、やはり権力 (Gewalt) を意味しない<sup>21)</sup>」。他方「服従」(Gehorsam)とは、決して恐れからの行為や盲目的に従うことを言うのではなく、「大人の意志の自己の意志の中への自由な受け入れ」及び「内的な意志関係の表現としての自発的従属<sup>22)</sup>」を意味するのである。「その内的な意志関係は、教育者によって代表される<より高次の生の要求>に納得して帰依することの内に根拠づけられている<sup>23)</sup>」。

教育関係はかかる意味での「権威—服従」関係であり、正にこうした「権威—服従」関係の内に「畏敬、尊敬、敬虔、感謝という一連の最も美しい感情」が根づいている<sup>24)</sup>、とノールは述べている。

### 3-3. 教育関係は強制から自由な関係である

「強制からの自由」(Zwangsfreiheit)とは、i) この関係の「一員であること」(Mitgliedschaft)が子どもに強要され得ないこと、また ii) 教育者が自分の個人的な意見を無理矢理子どもに押しつけてはならないこと、を意味している。とはいえ、「強制からの自由」は決して教育者が彼の教え子に内容的に何ごとをも要求しないということではない。それは決して指導の放棄を意味しない。教育関係は、自発的な相互関係であり、教育者の意志が被教育者の内にその応答を見いだした時に、成立するのである。

子どもは確かに「連繋意志」をもつが、しかしノールによれば、教育関係の内には「共感(うまがあらう)や反感(あわない)といった、当事者にはどうにもならない非合理的契機<sup>25)</sup>」が働いており、従って子どもがこの関係を望まないとしても、当の教育者は気を悪くしたり、ましてや子どもにそのことの償いをさせてはならないのである。

### 3-4. 教育関係は最終的にはそれ自体の解消をめざして、その構造を変えていく関係である

「教育は、人間が成熟に達したところで終わる。…それで教育は、自らを余分なものにし、自己教育に転化するという目標をもっている<sup>26)</sup>」。(他者による)教育は、「成熟した人間と成長しつつある人間との(能力的)差異から必然的に生じる諸条件<sup>27)</sup>」と結びついた一つのプロセスであって、若者が「自立的で成熟した者」になった時、解消するのである。教育のプロセス性は、教育関係が年月を超えて同質であり続けるのではなく、若者の年齢と洞察力の発達に応じて変化するということをも意味している。若者は、成長するにつれて「より大きな共同決定の可能性と決断の余地を与えられなければならない<sup>28)</sup>」。つまり、「自立」「成熟」という目標は、最初から教育関係を規定しているのである。

若者の自立と成熟は、それが最終的な目標であるばかりか、彼の自発性と固有の本質の尊重という形で、教育関係において最初から要求されている。教育者の一方での若者を形成せんとする意志と、他方での若者の自発性と固有の本質を前にした「差し控え」(Zurückhaltung)とは、

両極的 (polar) な緊張関係の内に立っている。教育者は、実践に際しては<sup>29)</sup>、この両極性を彼の人格とその時々「状況的判断」において実り豊かな統合へと導かなければならない。ノールによれば、「教育行為の創造的秘密は、個人的理想を内に宿した（教育者の）伝道的な文化意志と被教育者の自発性との相互交渉の内に存する<sup>30)</sup>」のである。そしてこのような「教育者の事物（客観的要請）に対する、また彼の教え子に対する独自の距離 (Distanz)<sup>31)</sup>」を、最も適切に表現したのが「教育的タクト」(pädagogischer Takt) なのである。教育者は、こうした（事物と子どもとの）緊張を前にして、「如何に自らの信念の正しさを確信しようとも、常に道徳的決断の自由においてその極に達する被教育者の生動性を尊重する、かの〈距離〉<sup>32)</sup>」を堅持しなければならない。

教育関係は、それ自身において段階的な撤去と最終的な自己解消をめざす「期限つきの結びつき」(Bindung auf Zeit) なのである。

3-5. 教育関係は、子どもの現在及び将来への二重の見通しをもつ関係である

「教育者の子どもへの関係は、常に二重に規定されている。つまり現実の子どもへの愛と子どもの目標・理想への愛によって<sup>33)</sup>」。しかも「両者は別々のものではなく、一つの統一体をなしている<sup>34)</sup>」。教育者はi) この子ども（の現実）から、彼から作り得るものを作り、彼の内のより高次の生を鼓舞する。しかしii) その理想は、決して当のその子に疎遠なものに思われてはならない。「現実的な観察と理想的な欲求<sup>35)</sup>」との緊密な結合の内に、教育愛の本質があるのである。この点で、教育愛と「純粋に自然な母親の愛」との、また「息子の業績への父親の誇り」との相違は明らかである<sup>36)</sup>。

さて、「教育愛は、子どもの完成せる生を常に顧慮した、子どもと彼の素質への、彼の陶冶可能性 (Möglichkeiten seiner Bildsamkeit) への感情移入を要求する<sup>37)</sup>」。この愛に子どもは答えようとし、また答えることができる。子どもの内にかすかにでも認められる能力とその可能性に教育者が〈目を留める〉ことによって、子どもは自己の素質を開花させ得るのである。O. F. ボルノーの言葉をかりれば、「子どもは単に彼自身の内部から、彼自身に内在する法則に従って発達するのではない。…彼は、彼の周囲から彼にせ寄られる期待に、依存しているのである<sup>38)</sup>」。ノールにおいて、外（環境）からの影響による人間の素質の「可変性」「可塑性」といった教育心理学の抽象的な「陶冶性」(Bildsamkeit) 概念は、具体的な教育行為の視点から、教育者（の愛）への「感応性」(Ansprechbarkeit—みずみずしい反応) として捉え直されている。

さて、以上に概観したノールの「教育関係の概念」に対しては、言うまでもなく数多くの批判がなされている。その内の幾つかを次に取り上げ、その批判の正当性を吟味するという形で、「教育関係」論の今日的意義の展開としたい。

### Ⅲ 「教育関係」論への批判と反批判——今日的意義の展開

まず第一に、社会批判的な立場から、伝統的な教育関係の構想は、この関係を、それがそこに埋め込まれているより大きな社会の諸連関から切り離し、純粋に内面化された二人だけの関係へと切りつめることによって、社会とその諸制度の教育的影響を見過ごしている、という批判がなされている。

例えば、K. モーレンハウアーは、教育の方向は単に個人々人への直接の道（教育関係）をとる

ばかりか、教育の諸条件を明らかにし、必要とあらばこれを変えるという道を含むのだと主張する<sup>39)</sup>。教育関係と並んで、ここに非人格的な教育計画 (Erziehungsplanung) が登場する。それどころか、彼によれば、教育活動の主力がもっぱらこの Planung に注がれることもあり得るのである。

更に W. ブレチンカは、——モーレンハウァーとは全く異った世界観に立ちながら——よりきっぱりと、若者への本来的に実り豊かな教育的影響は、若者がその内に住んでいる社会とその諸制度 (生活秩序) からやってくるのだ、と断定する<sup>40)</sup>。今日遍く認められる社会の諸制度 (生活秩序) の衰退を、教育 (教育関係) の強化によって打開することは、ブレチンカによれば、およそ不可能である。唯一可能な打開策は、諸制度そのものの改善を措いて他にない。「なぜなら、歴史の経験は、教育は社会の変革のあとに続く (folgen) が、しかし決して社会の変革をもたらさない、ということを教えているから<sup>41)</sup>」。かくして、あらゆる教育的努力は、若者がそこで成長する生活空間を好都合に〈制御すること〉に向けられるべきなのである。ノールにとっては教育関係が教育現実の中核をなすのに対して、このようにブレチンカにとっては、諸制度 (生活秩序) が教育学的思考の出発点である。

しかし、教育の固有の課題は、やはり援助を必要とする特定の個人とともに始まるのである。従って教育者は、如何に困難な諸制度の枠組的条件の許にあっても、にもかかわらず (dennoch)、彼の教え子に対して直接の教育的責任をもつのである。このことをノールは、教育関係の概念をもって強調したのである。ここで問題なのは、世界を動かしたり、一挙に社会を変革することではなく、日々の教育実践において、忍耐強く着実に成就されるべき極めてじみな課題、つまりこの子への具体的な援助なのである。ノールは、「青少年福祉活動の精神的エネルギー」(1926) と題された講演の最後を、次のような印象深い言葉で締めくくっている。「私が他者に教育的な尽力をなす時、是非とも相手が知らなければならないのは、この男 (私) は、党や教会や国家のためにお前を求めているのではなく、むしろ…この助けはまずもってお前に、お前の孤独な自我に、お前の内奥に埋もれて助けを求めている人間性にこそ向けられているのだ、ということである<sup>42)</sup>」。

第二の批判は、科学的な厳密性を求める立場からなされた。この立場からすれば、教育関係は、その核心において実験操作の手が届かないので、「現代的な合理性 (間主観的な検証可能性) に符号すべき教育科学としては役に立たない<sup>43)</sup>」。それは、色濃く感情的に刻印され、また非常にあいまいな概念にたよる「アピールや懇願、また好ましい要求ないし好ましくない要求<sup>44)</sup>」に墮してしまい、およそ科学的な認識とは認めがたいのである。

しかし、ボルノーも言うように<sup>45)</sup>、特定の科学の方法論が一義的に教育学の対象の何であるかを決定してはならない。ノールがその本質を天才的に洞察したこの間一人間的 Geschehen は、それにふさわしい学問的な取り扱いを要求するのである。そのような——つまり現象学的な——取り扱いの端緒は、既にノール自身において示されていた。今後望まれるのは、ノールのこの端緒を引き継いだ、教育関係の意味構造のより一層精緻な分析である。

第三の、しかもより有力な批判的論議は、学校教育、特に授業の観点から伝統的な教育関係論を補完しようとするものである。その批判の要点は以下のように纏められる。

i) 上級の学校に進むにつれて、「教育関係の意義の徐々の後退」が、或いはより適切に言えば、

「この関係の内部での〈人格への帰依〉から〈事物への帰依〉への重点の移動 (Schwerpunktverlagerung)<sup>46)</sup>」が明白に認められる。ところがノールにおいては、「〈事物への帰依〉は、教育の過程の終わりにやっと考えられているにすぎない<sup>47)</sup>」。子どもは、既に教育関係の内部で「徐々に事物と直接に対決する可能性を与えられなければならない<sup>48)</sup>」。もし教師による事物の「代表」が絶対の条件とされて、生徒自身が事物の世界と直接に出会うことが妨げられるならば、自ら問題の解決に当ろうとする生徒の精神的な自己活動性は、それこそ萎えてしまうだろう。

ii) 上の批判とよく似ているが、「教育関係の様々な強度」の「序列」が詳細に研究されるべきである。ノールにおいて教育関係に関する発言は、いわば常に最上級においてなされたが、しかし「それに対して、教育関係における教育者と若者との関係の強度の減少または増大の序列のようなものがあるかどうかをより詳しく探求すること——しかもその両端において——が必要なのである。その序列の一方の端には、おそらくあの〈さめた関係〉があるだろう。…序列の他方の端には、ペスタロッチが1799年に孤児院の父としてシュタンツで経験したような教育関係のあの強度があるのである<sup>49)</sup>」。

iii) 単に個々の生徒が、教師との人格的關係において見られるだけではなく、最初からクラスと生徒集団が、「それ自体において構造化されている社会的結合<sup>50)</sup>」として、その教育的な可能性と効果の点で考慮に入れられなければならない。特に、グループ授業における〈子どもの相互の助け合い〉と〈教師の役割変更——正面で授業を行なう独演者から一時的な観察者への——〉の意味は重要である。

vi) 教育関係論は、教師に対して過大な要求を課している。即ち、40人余りの子どもを前にして a) すべての子どもに常に同じ様に共感を、つまり愛と信頼を示すこと、b) 子どもの一人ひとりを正確に認識することそして c) 彼らに我々の時代のような政治社会的、文化的に分裂した時代に「統一的な人間性」を代表することは、果して実際には可能であろうか。

以上、学校授業の観点からする批判の要点を紹介したが、これらの批判の多くは、ノールの「教育関係の概念」そのものの内に秘む理論的な発展可能性を、誤認ないし無視することに由来している。彼の「教育関係の概念」の背後には、それが強く私的、情緒的に規定されていることから容易に想像できるように、〈幼児期の(家庭)教育〉ないし〈不良児や情緒障害児の社会教育〉という思考モデルが作られている。しかし、ノールの「概念」がいくら最も強い「結びつき」を要請する幼児期の子どもや不良児・情緒障害児に定位しているとはいえ、教育関係が基本的には、子どもの年齢と彼の知的、情意的な発達の段階に応じてその構造を変えてゆくこと、従って「教育関係は多様に刻印され得る」ことは、ノールによってもはっきり認識されていたはずである。学校授業の観点に立つ多くの批判者は、この点を——意図的にか——忘れていたようである。もっともノール自身によっては、特殊年齢的なものを含めて学校の諸々の条件を考慮に入れた教育関係の構造変化の体系的叙述はなされていない。その仕事は、他ならぬ我々の課題として残されているのである。

ともかく、ノールの教育関係論の次に見るような学校教育学的な意義は、——それが第一義的には如何なる教授教育学でもなく、人間性の教育学であるにもかかわらず、いやそうだからこそ——今日ますますその重大さを増しているように思われる。

i) 子どもは、純粹に知的な課業に従事している場合ですら、彼が信頼を寄せている教育者が



ら、心の支えや励ましを与えられることを常に必要としている。この傾向は、年少の子どもにおけるほど顕著である。従ってこの時期の子どもの学習のつまずきの多くは、能力的なものに起因するよりも、むしろ教育者との感情面での離反、衝突に由来するのである。

ii) 教師は、「外」からクラスや生徒集団を監視し、動かすのではなく、「彼らのただ中にいる」。教師は一人ひとりの子どもをよく知っており、従って彼の言葉は（視聴覚器材でとって換えられるような）単にクラスを前にしたそれではなく、クラスの中での言葉なのである。子どもは、教師の言葉をクラスを介した自分への語りかけと感じ取れるから、これに答えるのである。

iii) 教師の子どもへの愛や信頼は、そのものとして予め教師に要求される〈仮借なき要請〉ではない。それは、ちょうど親の愛情がわが子の面倒を苦労してみることによって深まるように、教師にとって地道な教育的努力において追求されるべき〈不断の課題〉なのである。

iv) 陶冶内容は、それによって自らが心を動かされた人がこれを伝える時に、最も効果的に子どもに伝わるのである。この点でも、授業における教師の仕事は、単なる知識の切り売りをはるかに超えるものなのである。

H—K. ベックマンも言うように、「ノールの根本意図は、我々の今日の学校現実においても、決して放棄され得ないのである<sup>51)</sup>」。

教育関係論こそ、これまでに見てきたごとく、「教育的状況の全体、及びとりわけ子どもと教育者を共通に包括する気分規定性<sup>52)</sup>」を主題的に問題にし得る地平を切り開くものである。

#### 註

- 1) 「解釈学的現象学」は、一方では『イデーネ』(第一巻)期のE. フッサールの超越論的現象学 (transzendente Phänomenologie) との、他方ではW. デルタイの〔生の客観態の〕解釈学との対質において得られた方法概念である。i) フッサールは、彼の現象学的還元によって、意識に与えられる内容を超越する一切の〈措定〉を排除し、後に残った現象学的残余としての純粋意識の志向的能作へと遡行するとともに、形相的還元において、現象を「志向された現象」として、つまりそれが意識に与えられるままに純粋な形で記述し、「現象」の本質を洞察(本質直観)しようとした。ところが、フッサールにあって現象学的な本質直観は暗々裡に対象的な知覚(見ること)をモデルに考えられていたため、ここで客体から主体(超越論的自我)への遡行はなされるが、〈世界の内にいる他者と共存する生〉は初めから逸失されることになった。解釈学的現象学は、無世界的な「超越論的自我」ではなく、「理解しつつ気づけられてある世界内存在」から出発するのである。次に ii) 解釈学は、「解釈学的現象学」において、もはや人間精神の過去の形成物の単なる解釈術ではなく、それ自体において解釈学的な(つまり存在の理解をもつ)「現存在の解釈学」として、「理解しつつある人間の生」そのものへの直接通路を得るのである。それ故、むしろ解釈学的現象学こそ、「生を生そのものから理解しようとする」デルタイの哲学的根本衝動を真に満たすものと言えるのである。
- 2) Vgl. Martin Heidegger: Sein und Zeit, Tübingen 1979, S. 8
- 3) 人間が実存として「おのれの可能性である」ことは、子どもにとって、何よりもまず彼の存在の不安定さを意味する。しかし教育者がいて、彼を形成的(bildend)に〈理解する〉ことによって、彼は自己の何たる(べき)かを知るのである。というのは、E. シュブランガーも言うように、〈理解する〉ことは、相矛盾する諸傾向の中から一定の方向を取り出し強調する(肯定する)ことになるから。だから子どもは、教育者に本質的に依存した存在(ランゲフェルト)なのである。
- 4) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/Main 8. unveränderte Aufl. 1978, S. 119
- 5) H. Nohl: Vom Wesen der Erziehung (1948), in: Pädagogik aus dreißig Jahren, 1949, S. 282
- 6) H. Nohl: Gedanken für die Erziehungstätigkeit (1926), in: Pädagogik aus dreißig Jahren,

S. 153

- 7) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung., S. 134
- 8) H. Nohl: Gedanken f. d. Erziehungstätigkeit, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 152
- 9) Vgl. H. Nohl: Die pädagogische Bewegung., S. 127
- 10) H. Nohl, a. a. O., S. 127
- 11) H. Nohl, a. a. O., S. 133
- 12) H. Nohl, a. a. O., S. 133
- 13) H. Nohl, a. a. O., S. 132
- 14) H. Nohl: Gedanken f. d. Erziehungstätigkeit, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 153
- 15) Vgl. H. Nohl: Die pädagogische Bewegung., S. 127
- 16) Vgl. H. Nohl: Gedanken f. d. Erziehungstätigkeit, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 153  
-154
- 17) Hans-Karl Beckmann: Schule unter pädagogischen Anspruch, Ludwig Auer Verlag 1983, S. 66
- 18) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung., S. 127
- 19) 言葉の本来の意味における教育的責任は、常に「いま、ここで、この子に」どうすることが適切なものの「状況的判断」に対して問われるのであって、不特定の時と場所における子ども一般なるものに対しては、誰も責任をとりようがない。
- 20) H. Nohl, a. a. O., S. 134
- 21) H. Nohl, a. a. O., S. 139
- 22) H. Nohl, a. a. O., S. 139
- 23) H. Nohl, a. a. O., S. 139
- 24) Vgl. H. Nohl, a. a. O., S. 139
- 25) H. Nohl: Gedanken f. d. Erziehungstätigkeit, in: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 154
- 26) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung., S. 132
- 27) Clemens Menze: Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezugs, in: Pädagogische Rundschau, 32Jg. (1978) 4, S. 289
- 28) Wolfgang Klafki: Das pädagogische Verhältnis, in: W. Klafki (Hrsg.): Erziehungswissenschaft Funk-Kolleg Band I, Frankfurt/Main 1970, S. 64
- 29) つまり、両者は理論的にのみ切り離され得るのである。このように教育関係の理論においては、分離化する両極的な関係把握が際立つが、しかし現実の教育関係においては、これらの両極性は最も深いところで統合するのである。
- 30) H. Nohl, a. a. O., S. 137
- 31) H. Nohl, a. a. O., S. 137
- 32) H. Nohl, a. a. O., S. 138
- 33) H. Nohl, a. a. O., S. 135-136
- 34) H. Nohl, a. a. O., S. 136
- 35) H. Nohl, a. a. O., S. 136
- 36) Vgl. H. Nohl, a. a. O., S. 136
- 37) H. Nohl, a. a. O., S. 136
- 38) Otto Friedrich Bollnow: Die pädagogische Atmosphäre, 4 Aufl. Heiderberg 1970, S. 44
- 39) Vgl. Art. Sozialpädagogik (K. Mollenhauer), in: Fischer-Lexikon Pädagogik, S. 291
- 40) Vgl. Wolfgang Brezinka: Erziehung als Lebenshilfe, Stuttgart 1963, S. 247 ff.
- 41) W. Brezinka: Erziehung für die Welt von morgen, in: Neue Sammlung, 2. Jg. 1962, S. 16
- 42) H. Nohl: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit (1926), in: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 142
- 43) C. Menze, a. a. O., S. 298

京都大学教育学部紀要 XXXI

- 44) C. Menze, a. a. O., S. 297
- 45) Vgl. O. F. Bollnow: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Bollnow (Hrsg.): Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969, S. 28  
ders.: Pädagogische Forschung und philosophisches Denken, in: H. Röhrs (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt/Main 1964, S. 237
- 46) Klaus Bartels: Die Pädagogik Herman Nohls, Weinheim und Berlin 1968, S. 204
- 47) K. Bartels, a. a. O., S. 204
- 48) K. Bartels, a. a. O., S. 205
- 49) W. Klafki, a. a. O., S. 72
- 50) K. Bartels: Neuere Beiträge zum Lehrer-Schüler Verhältnis, in: N. Kluge (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, Darmstadt 1978, S. 122
- 51) H.K. Beckmann, a. a. O., S. 59
- 52) O. F. Bollnow: Die pädagogische Atmosphäre, S. 12

(博士後期課程)