

「教育現実」と「教育状況」

伊 藤 一 也

„Erziehungswirklichkeit“ und „Erziehungssituation“

Irō Kazuya

I. 序 論

小論は Herman Nohl (1879-1960) の教育学、及び M. J. Langeveld (1905-) の教育学において、ともにその理論上の基礎的枠組みを成すものと考えられる概念、すなわち、前者においては「教育現実」(Erziehungswirklichkeit)、後者においては「教育状況」(Erziehungssituation) という二概念を手引きとして、i) 教育という存在領域の最も具体的・事實的次元はその全体構造においてどのように把握されるか、ii) そのような問いに対する具体的解答例としてこの二概念を位置づけるとき、両者の間にいかなる差異が見出せるか、iii) そのような差異は、それら二概念を基礎的出発点としている両者の教育学自体の性格をどのように規定しているかという三つの問いについて若干の考察を試みるものである。

「教育現実」「教育状況」は、ともに事実としての教育をその具体性・全体性において把握せんとする概念である。しかしながら事実とは何か。我々は、事実の根底を真に有りのままに把握することができるのであろうか。このような存在論的問いを論じること自体は、小論の中心的主題ではない。しかしながら、我々が教育の事実を問題とするとき、常に既に我々は、我々の理解の構造の本質に属する概念化・対象化の作用の中に巻き込まれているということは、少なくとも自覚されていなければならない。このことは、小論の連関においては次のようなことを意味する。すなわち、概念化・対象化された事実は、既に概念として、対象としての事実であり、事実それ自体というようなものではないということ、及び、そのような概念もしくは対象としての事実は、我々の概念化・対象化作用自体に内在する関心もしくは志向性に対応して、その都度独自の性格をおびた現象形式を持つということである。このようにして我々は、「教育現実」と「教育状況」という二つの概念が一方でともに教育の事実の把握をめざすものでありながら、同時にまた相互に相異なる性格を持つものであるということを語り得る地平を得るのである。

以上のような前提を踏まえた上で、小論の論述は、次のような形式において展開される。まず先の第一の問いに対応する形で、IIとIIIにおいてそれぞれ「教育現実」と「教育状況」の構造が分析され、第二、第三の問いに対する解答を試みるものとして、IVにおいてこの両概念の差異と、それに基づく Nohl 及び Langeveld の教育学の本質的特徴の差異が考察される。さらに、「教育現実」の考察に際しては、1) その普遍的・形式的制約と歴史的 inner による特殊的制約、2) 客観的側面と主観的側面、3) 「教育現実」の意味的根拠という三点が区別され、「教育状況」の考察は、1) その実存的一回性と構造的普遍性、2) 「教育状況」の意味的根拠という二点からなされる。

II. 「教育現実」の構造

1) 教育学者としての Nohl が自己の教育理論の構築の際にまず立ち向かわなければならなかった問題は、普遍妥当的教育学は可能かという Dilthey 以来の教育学の学理論上の問題であった。歴史意識の登場以来、人間の生の、それ故また教育的生の歴史的・世界観的多様性が深く自覚されるに至った。生のこのような多様性が、「認識の成果と方法との直接的・即物的転用可能性という意味において普遍妥当的¹⁾」な知の体系の成立を不可能ならしめるのである。「教育学の背景にはもはや体系は存してはいない…むしろ運動が第一義的なものなのである²⁾。」

しかしながら Nohl は、まさにこのような運動そのものである教育的事実の中に、彼の言う「意味深い全体としての教育現実という事実³⁾」の中に、他ならぬ普遍妥当的教育理論の出発点を見出し得ると考えるのである。すなわち、歴史的に発展する「客観的現実」として、「各々の真に教育的な活動において作用するものではあるが、しかし再びただその歴史的展開においてのみ把握されるものであるところの固有の理念によって規制されている」「相対的に自立的な文化体系⁴⁾」として特徴づけられる「教育現実」も、ひとたびその内実を捨象し、その形式的構造にのみ注目する時、そのような構造の超歴史的な普遍性が明らかになる。すなわち、陶冶の多様な内実に内在する諸関係、具体的に言うならば、「そこにおいて、被教育者とその陶冶可能性、教育者もしくは指導力及び陶冶力、両者の陶冶共同体、その陶冶理想、及びその陶冶手段等が相互に結合しあって一つの力動的な連関を形成しているところの諸関係⁵⁾」自体の形式的構造は、いかなる時代、いかなる社会にあっても不変であると考えられることができるのである。より単純化して言うならば、被教育者、教育者、教育関係、陶冶理想、陶冶手段という五つの契機が相互に関係しあって形成する連関は、その内容のいかんに関らず、いかなる時代、いかなる社会においてもその形式的同一性を失うことはない。このような普遍的・形式的構造を常に理解の枠組みとして呈示しつつ、その時々々の歴史的な内実をこの枠組みによって位置づけ、整理し、明確化するものとして教育学を理解するとき、それは、「すべての時代及びすべての民族に妥当する⁶⁾」という意味における普遍妥当の性格を獲得することになるのである。

さて、教育学の普遍妥当性をめぐる議論においては否定的要素として位置づけられざるを得なかった教育的生の歴史的な多様性も、Nohl の教育論における「教育現実」についての具体的な叙述に際しては、積極的な意味を持つに至る。むしろ、そのような内実的規定なしには、いかなる教育の理論も具体的な力を持ち得ないのである。勿論、Nohl の教育理論は、ドイツ民族の歴史と現在とを反映したものとなる。とりわけ、Nohl 自身が紡ぎ出した思想史的概念である「ドイツ運動」(Die Deutsche Bewegung) との連関がここにおいて端的に顕になる。

「ドイツ運動」とは、シュトゥルム・ウント・ドラング (Sturm und Drang) の登場と、その Kant の哲学との出会いを第一段階として、以後、ほぼドイツ古典主義、ドイツロマン主義の時代を第二、第三段階とし、しばしの停滞の後に、Nietzsche らの文化批判に端を発して登場する青年運動や諸改革教育運動の時代、つまり、まさに Nohl 自身の時代を第四段階とする発展過程において理解されるドイツ民族の精神的連関である。当初、このような「ドイツ運動」は、主として彼の哲学史的・思想史の関心の対象として考察されていたものであった。しかしながら、第一次世界大戦直後のドイツ民族の精神・物質両面における崩壊を目の当たりにした Nohl は、民族文化の再生を求めて教育問題へと深く関与していく中で、この「ドイツ運動」が国民陶冶に

対して持っている大きな意義を再確認していくのである⁷⁾。

我々は、例えば、「教育現実」を構成する契機の一つである陶冶理想に関する叙述において、そのような陶冶理想と「ドイツ運動」の中で自覚化されていった理想的生の連関を明瞭に読みとることができる。Nohl における陶冶理想とは、個性・主体性を内に含みつつも普遍性・全体性への要求を満たすものであること、低次元の経験界を超えた超経験的・精神的連関であること、しかもそのような「精神」(Geist)の生動性が制御され、支配され、「構え」(Haltung)と言われる統一的均衡状態にもたらされていること等々によって特徴づけられる自己目的的な生の体系を意味するものである。これはまさに、シュトゥルム・ウント・ドラングにおける主体的・統一的生の昂揚をもって始まる「ドイツ運動」が、ドイツ古典主義における諸力の均衡と全体性への努力においてもたらした一つの理想的生の概念を継承するものに他ならないのである。

Nohl 自身の言葉を借りて、このような個性的・主体的生の高まりと、その全体性・普遍性への拡大の連関を表現するならば、「自立的・個性的な力が、超個性的・普遍妥当な内容を獲得する。経験の人間は、超経験的・精神的世界の内に属している。そして本来的に人間的なるものの本質とは、その純粋に精神的な優越性であり、昂揚の超感性的な力であり、無限なるものを有限なるもの内に融け込まずその能力である⁸⁾。」この引用から我々は、「ドイツ運動」において結晶化されていった理想的生を、個性の全体性への拡大、及びその理念的・精神的生への上昇という二つの方向性を持つ連関として理解することができる。ここに我々は、先に挙げた Nohl の陶冶理想の原型を見出すのである。

「精神」と「構え」という表現に関しては、その直接的な発想は、プラトンのパイドロスにおける奔馬と御者の比喻から得たものではあるが⁹⁾、内容的には、それは再び、「ドイツ運動」において概念化された生、まさに個性と全体性、主観と客観、理性と感性等々の諸契機の両極的な分離と統一の力動的な発展過程としての生の根本特徴を意味するものに他ならないのである。

Nohl の教育論において語られる「教育現実」においては、さらに陶冶手段もしくは陶冶内容が「ドイツ運動」との連関を離れては語り得ないものであるということも明らかであろう。なぜならば、「ドイツ運動」とは、いわば諸々の生の客観態において実体化された客観的精神に他ならないのであり、そもそも人間は、そのような客観的精神によって無意図的・意図的に陶冶されるものであるからである。

以上要約すれば、「教育現実」は、一方で教育の現実として、あらゆる時代、あらゆる社会に共通する普遍的形式を持つものであり、また同時に、歴史的生の現実として、それぞれの時代、それぞれの社会においてその都度異なった特殊的内実により規定されていると考えられるのである。そしてそのような二重の制約が、一般的教育理論の成立とその内容的展開とを同時に可能にするのである。

2) さて、以上考察したような二重性に次いで、我々は、「教育現実」における「教育的体験と教育的客観態との二側面性¹⁰⁾」について語ることができる。すなわち、「教育現実」は、一方において既に見たような歴史的に発展しゆく「一つの偉大なる客観的现实」「個々の主体からは独立した一つの相対的に自立的な文化体系¹¹⁾」として存在するものであるが、それはまた同時に、個々人の主観的・主体的な体験の場でもあるのである。なぜならば、その都度の時と場所において具体的なこの子供の主体的生成に関与していないような教育はあり得ず、またそのような教

育的関与は具体的なこの教育者の主体的実践に他ならないからである。「教育現実」とは、被教育者としての、あるいは教育者としての私の現実であり、そのような私と汝との出会いの現実なのである。生の哲学の図式に従って言うならば、客観態としての側面も実は個々人の主観的体験の表出として位置づけられるものなのである。

それでは、このような主体的・体験的側面は、具体的には「教育現実」のどの位相において登場してくるのであろうか。それは、言うまでもなく主体としての被教育者と主体としての教育者との関りの場である教育関係においてである。教育関係は、それ自体「教育現実」の普遍的・形式的構造を規定しているかの五つの契機の内の一つである。しかし、それは同時に、「教育現実」の主観的・体験的リアリティの源泉として特殊な位置づけを得るべきものなのである。

そもそも「教育現実」を構成するすべての契機は、教育関係を中心に不可分の連関を成すものであると考えることができる。勿論、教育者はいかにあるべきか、被教育者の陶冶可能性は、生成の構造はいかなるものであるのか、陶冶理想とはいかなるものか、いかなる陶冶手段、いかなる陶冶内容が有効か等々の問題を個別的に考察することは可能であり、またそのような抽象化は、思索の深化のための必然的な過程でもある。しかしながら、もともとの具体相においては、教育者は、被教育者へと教育的に働きかけるという行為においてのみ教育者であり、被教育者たる子供は、彼を保護し導く教育者なしにはそもそも成長はおろか生存すらも保証され得ない。両者は互いに相手の存在を前提とするものであり、相互の関係、すなわち教育関係の中でのみそれぞれのものであり得る。

陶冶理想は、それが被教育者により目ざされ、努力されるべきものであるということ、そして教育者の人格により媒介されて被教育者へと通路づけられるものであるということにおいて教育者と被教育者との間において、教育関係において生きて働くものである。そもそも、陶冶理想とは具体的には個人における「統一的・精神的生¹²⁾」を意味するものである。そして、このような「統一的・精神的生」は、まさにただ教育者という成熟した人格における「統一的・精神的生」と触れあうことによってのみ覚醒され得るのであり、「人格的な精神は、ただ人格的精神と接することによってのみ発達し得るのである¹³⁾」。

このような事実は、単に陶冶理想と教育関係の不可分な結び付きを物語るのみならず、さらには陶冶手段と教育関係との不可分性をも示唆するものであると考えることができる。すなわち、成熟した人格としての教育者との交わり自体が、教育関係自体が陶冶理想の実現のための最も基本的な手段であると考えられるのである。また個別的な教育目標に対する個々の手段も、教育者の個性的な選択と使用とによって、そして被教育者の個性に応じて用いられるということによって初めて効果を発揮するものである。教育関係なしの陶冶手段は、ここにおいても不可能なのである。

かくして「教育現実」を構成するすべての契機は、教育関係へと収斂し、教育関係を基底として一つの全体連関を形づくる。しかしながら、このような全体連関は、もはや単に客観的なるものとは考えることはできない。それは、教育関係という特殊な形式における実存的出会いのリアリティに基礎づけられたリアルな「現実」なのである。そのような意味において、教育関係は、「教育現実」全体の主観的リアリティの源泉であると言いうことができるのである。

「教育現実」の現実性は、一方において既に見たような歴史的・社会的生の内実により保証さ

るものであると考えることができる。しかしながら同時に、具体的な個人が、その都度教育者として、あるいは被教育者として、すなわち教育関係において主体的に生きる場であるということにおいて、それは現実的なものである。

3) さて、それでは「教育現実」を支えるもの、「教育現実」を「教育現実」として成立せしめている根拠はいかなるものであろうか。これは、同時に教育及び教育学の自律性と関ってくる問題である。なぜならば、他の領域とは本質的に異なる固有の原理に基づくことなしに行われる一つの領域の確定は、恣意的なものであり、実質的には何らの意味も成さない形式的な区分にすぎないからである。このような意味において Nohl により教育的生の「意味」(Sinn)、「理念」(Idee)、「法則」(Gesetz)、「固有の本質」(Eigenwesen) 等々と表現されているところのもの、その意味内実を確認することなしには、「教育現実」の構造を本質的に語ることはならないのである。

ここにおいても教育関係が問題を解く鍵となる。すなわち、それは「教育現実」の他のすべての契機がそこにおいてリアルに成立し、その故に「教育現実」の構造において最も中核的もしくは基底的位置を占めるものであるが故に、この教育関係の有り方の本質が、理念が、教育的生全体の意味を担いその本質を規定するものであると考えられるからである。

端的に定式化するならば、教育関係における本質の意味、それ故また教育的生全体の本質の意味とは、教育者の側から言うならば、被教育者としての子供とその主体的生への「根本定位¹⁴⁾」(Grundeinstellung)、すなわち、子供という主体の生存と生成を守り育む態度、被教育者の側から言うならば、主体の生成の過程並びに結果としての「陶冶」もしくは「教養」(Bildung) そのものの十全なる展開である。勿論、この二つの側面は別々のものではない。両者は、あくまで一つの事態の二側面である。しかし、教育者の働きかけなくして被教育者の生成はあり得ないという点を考えるならば、前者がより決定的であるということは言えよう。ともかくもこのような二側面が交錯するところに、教育関係という独自の関りの場が、すなわち、他のあらゆる人間の交わりの形式から区別される生の特異的存在領域が成立するのである。

さて、しかしながら問題はこれで片付くわけではない。かの「倫理的生の根本的二律背反でもあり、そしてまた教育学の限界をも垣間見させるような教育的生の根本的二律背反¹⁵⁾」、すなわち「存在と規範、主観と客観、現在と未来という教育学の根本的二律背反¹⁶⁾」が、一面的・一方向的な定位を教育者に拒絶するのである。すなわち、子供は、単に自己目的的な存在者であるわけではない。子供がめざすべき客観的諸価値もやはり自己自的であり、子供はそこへと導かれるべき存在でもある。ここにおいて、すべての教育は、二つの方向に引き裂かれていくのである。

このような二律背反、換言するならば生自体の「両極的」(polar) 構造¹⁷⁾ が、教育的生の全体を、それ故また教育関係をも徹底的に規定している。しかしながら我々は、まさにこのような二律背反、両極性のただ中に、教育的態度の本質を見出すことができるのである。それは、具体的には「教育的タクト」及び「教育愛」の問題として登場してくるものである。

教育的タクトとは、上のような両極性に基づく教育者の活動の二つの方向性、すなわち、子供主体への無条件の定位と客観的諸価値からの要請への定位との「独特の相互対立と相互浸透」が教育者に与える「彼のかかえる問題並びに彼の被教育者への独特な距離 (Distanz)」を最も適切に表現するものであると言われている¹⁸⁾。この「距離」とは、無関心な傍観でもなければ、また冷淡な突き放しを意味するものでもない。子供の自発性を尊重し、その健やかな主体的成長を願

いつつも、なお必要な場合には適切な関与を怠らないという間(ま)、もしくは間合いのセンスなのである。しかしながら、このような教育的タクトは、決して小手先だけの技術に留まるものではない。その心情的根底を探るとき、我々は、教育愛の問題へと行きつくのである。

教育愛において、かの二つの方向性は、最も探いところである種の結合を見出す。すなわち、「現実にあるがままの子供への愛」と「子供の目標、子供の理想への愛¹⁹⁾」は、ともに子供自身の健やかな成長を願うものとなる時、教育愛として一つのものとなるのである。すなわち、「現実にあるがままの子供」を愛すると言っても、わがまま放題にさせるわけではない。子供が達すべき理想を愛すると言っても、子供の個性や適性を無視してそれを押しつけるわけではない。眼前の子供を愛するが故にその成長を願い、成長を願うが故にその理想像を思い描くのである。すなわち、教育愛とは、何かしら固定的なるものへの固執とは正反対の、子供の成長を見つめ育む開かれた心なのである。しかし、そのことに留まらず、我々はまた、教育愛自体の持つ形成作用にも注目しなければならない。「私は、信頼するところで私自身より善く行為し、信頼されるところで義務を感じ、今の自分の限界を超える諸力を得るのである²⁰⁾。」以上のような教育愛において、現実と理想との対立は、ある意味で解消されるに至るのである。

以上、生の両極性を徹底的に洞察しつつも、いや洞察するが故に、それを根底に踏まえてなおかつ子供主体へと定位するとき、そこに愛によって支えられた子供の生成の場が、教育的意味空間が成立するのである。ここにおいて、最も先鋭化された意味においてではあるが、「教育現実」はその成立をみるのである。以上のような意味における子供主体への定位、及びそれに呼応する子供の生成が教育関係の本質的な意味であり、さらにはまた、このような意味において成り立つ教育関係自体が、「教育現実」の本質であり、根拠であると考えられるのである。

III. 「教育状況」の構造

1) 既に考察したように、Nohlの「教育現実」は、客観態としての側面と主観的体験の場としての側面とにおいて把握されるものであった。これに対して、第一義的に体験的リアリティの場としての教育の場に注目する Langeveld は、「教育状況」という概念を用いてそれを表現している。そこにおいては、あらゆる抽象が入り込む以前の生活世界における具体的な人間と、その主体的・実存的行為が問題であるが故に、「教育状況」は常に「人間の—実存的状況²¹⁾」である。そして人間が「自己自身を解釈する一回的な存在者²²⁾」であるのに対応して、「教育状況」は、常に一回的・創造的である。かくのごとき意味における「教育状況」の学としての教育学は、それ故単に一般的に、無状況的に教育目的や教育手段を論じることには終始することはできない。「それはまた、ある特定の事実的状況における教育されるべき具体的子供と彼の具体的教育者との人格性、社会性、及び道徳性それ自体をも知らなければならないのである²³⁾。」このようにして、「状況分析」が教育学の第一の課題となる。

しかしながら、このような一回的・創造的な「教育状況」も、決して瞬間ごとに移ろいゆくカオスではない。その実存的・事実性・具体性の背後には、やはり教育の状況たる共通性が、すなわち「教育状況」を普遍的に教育の状況たらしめている独自の構造があるはずである。第一義的に「状況」として把握される教育も、それがこのような一般性を持たぬならば、それを一般的に論じる学、すなわち理論的教育学は不可能となる。しかし、それが不可能でないことは、Lange-

veld 自身がその著書において証明している通りである。かくして、「全体を見通す哲学的思索」と「調査研究に基づく経験的な教育上の問題についての個別的熟考」との双方を基盤として行われる理論的教育学は、個々の具体的状況を通して「根本的事態の構造を現象学的に照らし出し、そしてそのことによって同時に、個々の基礎的現象(…この教育)が当該の専門分野の全体(…『教育』)において占めている本質的位置を規定すること²⁴⁾」をめざすのである。

それでは、個別的状況を通して照らし出される根本構造とはいかなるものであろうか。Nohl の例にならってその抽象的契機を取り出してみるならば、かの「アニマル・エドゥカンドゥム」(, animal educandum “教育の必要性を持つ動物)及び「アニマル・エドゥカビレ」(, animal educabile “教育への可能性を持つ動物)という哲学的なる人間の本质規定に従って洞察される子供²⁵⁾、すなわち「寄辺なさ」「発達能力」「自己自身何者かにならんとする欲求²⁶⁾」等によって特徴づけられる被教育者、さらにこれに対応して彼の存在と生成に対して責任を負い、彼に教育目標を媒介する権威者として登場する教育者、最も一般的には「成熟した人格²⁷⁾」として規定されるところの教育目標、その実現のための教育手段等から成る連関が、「教育状況」の一般的構造であると考えられる。ここにおいては、「教育現実」の場合と異なり、教育関係という概念が特に強調されることはない。なぜならば、「教育状況」とは、実存的・主体的な出会いの状況として、リアルに生きられる教育関係そのものであるからである。

ところで、Nohl の描く「教育現実」においてもそうであったように、「教育状況」の構造も、意味的に連関しあう一つの有機的全体としてのみ成立し得るものである。例えば、人間同士の単なる「交渉」(Umgang)と区別して、Langeveld は、「子供の成熟を助けて『彼をして自立的に人生の課題を遂行し得るようにすること』²⁸⁾」をめざすような感化が大人から子供へ向かうとき、教育が、すなわち「教育状況」が成立すると考える。上で便宜的に抽出したいくつかの構造的契機も、「子供の成熟」(教育目標)を「助ける」ような行為(教育手段)が、大人(教育者)から子供(被教育者)へ向かうという一つの不可分の事態、すなわち教育的事態において有機的に位置づけられているものなのである。

ここに至って、もはや我々は、単なる構造の問題に留まっていることはできない。何かしらの意味的連関として、「教育状況」の構造は成立しているのである。それでは、そのような連関の根拠、連関を一つのまとまりある連関として成立せしめているところの意味はいかなるものであるのか。これが次に問題とされるべき問いである。

2) Nohl が彼の「教育現実」論において、とりわけ教育的なるものの本質と関って問題とせざるを得なかったかの教育的生の両極的性格は、Langeveld においては、教育の内と外の問題として登場してくる。すなわち、教育の目標が成熟した人格にあるとするならば、その目標が達成された時点で教育は終焉する。換言するならば、教育は大人であることをめざすわけであるが、「…既に『大人であること』は、教育それ自体の『内に』存するものではないのである²⁹⁾。」故に、大人である人間がいかに生きるべきかといった人生の価値に関する問題は、もはや教育及び教育学の権限外のこととなる。「教育学は、その問題については自律的には決定を下し得ない。教育は、教育自体のために行われるものではないのである。³⁰⁾」このようにして教育及び教育学の自己限定が行われる。しかしそれは同時に、自己の課題の確認であり、それ故に、自己の固有の意味の確認でもあるのである。

教育学は、人間の使命の問題や人生の目標の問題についてはもはや決定権を有しないということとを認める一方で、同時に次のようなことを洞察するのである。すなわち、「1.そのことによって子供は、犠牲にされ、彼の固有の存在の意味を奪われてしまうという危険に脅かされているということ、そして、2.大人は、単に彼の自己陶冶の産物であるのみならず、むしろまた教育と教育行為の産物でもあるということである³¹⁾。」子供は、子供としてその存在を保証されねばならない。しかしそれだけでなく、子供は、大人となり得るためにも子供であることができなければならないのである。ここにおいて教育学は、自己の前に独自の領域を切り開く視座を獲得することになる。すなわち、大人の世界に対して子供の世界であり、大人の価値基準に対して子供の価値基準である。勿論、Nohl におけると同様に、一方の極、ここにおいては教育の外なる目標が消え去るわけではない。ただ、子供にとって最もふさわしいと承認される価値こそが、やがて大人の道徳性を形成するものであるということを十分に洞察しているが故に、教育及び教育学は、まず子供の本質についての理論を修め、次いで「人間にふさわしい価値あるものという視点を、子供に適したものという視点により補う³²⁾」ことにより、それを教育の内へともたらすのである。

さて、Langeveld においては、教育とは第一義的に「教育状況」という出来事であるが故に、以上のような「大人であること」と「子供らしさ(児童期)の固有の価値³³⁾」との関係についての問題も、状況内的に解釈されるべきものである。例えば、両親の目の前で、「突然子供が、何か——彼の遊びにおいてはまったく当然の帰結なのであるが——両親はこれを許容できないということをする。そしてその時、同様に突然にこの交渉は、一つの教育状況へと変化するのである³⁴⁾。」大人と子供の交わりは、子供の何かしら許容されるべきでない行為の登場とともに、「教育状況」へと移行する。この時、大人は教育者となり、子供は被教育者となる。ところで、この「許容できないこと」というのは、例えば家具がこぼされてはこまる等々の副次的な問題を含みつつも、究極的には「大人らしさの視点³⁵⁾」つまり教育目標との関係において言われることである。もしそのような視点を持たずに、単に家具の保護のためだけに子供を叱るとするならば、それは教育とは言えないものであろう。それ故我々は、この「許容できないこと」を基点として、再び教育、ここにおいては「教育状況」を成立せしめているものへと関るのである。すなわち、「大人らしさの視点」である。

しかしながら、既に述べられたことから明らかなように、「大人らしさ」は、教育の外にあってこれを律するものではない。それは「子供らしさ」を踏まえ、これに適う限りにおいてのみ子供の世界へと導入されるのである。このように、子供の生を十分に理解しつつお彼の成熟をめざして為される決断と行為が、「教育状況」を成立せしめる。それ故これが、すなわち、子供の世界と大人の世界との接点においてなされるその都度の橋渡しの行為が、勿論それに対する子供の応答も含めて、「状況」として把握される教育的生の成立根拠であり、その固有の意味であると考えることができる。ただそれは、Nohl の教育論の場合と比べるならば、「状況」概念自体の性格に対応して、より一回的・行為的なものとなっている。しかし、子供が寄辺なき未成熟な存在であり、教育を必要とする存在であるという普遍的本質特性の故に、子供をめぐる交わりには絶えず「許容されざるもの」がつきまとい、それは絶えず上述のごとき決断と行為とを、すなわち「教育状況」の成立を求めているのである。かくして、Langeveld の「教育状況」論においても、教育を成立せしめる固有の意味は、普遍的性格を持ち得るのである。

IV. 「教育現実」論と「教育状況」論

ここでは、以上のような考察に基づいて、Nohl における「教育現実」論としての教育学と、Langeveld における「教育状況」論としての教育学の性格特性を、とりわけ「教育現実」概念と「教育状況」概念の差異との連関において考察する。

「教育現実」と「教育状況」の最も基本的な差異は、前者が第一義的に「客観的現実」「相対的に自立的な文化体系」として特徴づけられるのに対して、後者は「人間的一実存的状況」たる性格を持つものであるということの内に見てとることができる。

「教育現実」は、何よりもまず客観的文化体系として把握されるべきものであり、「個々の主体からは独立している」という意味において教育という事実領域の全体を表現し得るものである。確かに、既に教育関係とその成立根拠をめぐる考察において見たように、主観的・体験的な側面は決して無視されてはいない。また、我々は、自己の教育的体験を通してのみそのような「客観的現実」の一分枝たることができ、また自己の体験の側面と客観態としての側面との「相互的開明³⁶⁾」においてのみ、我々は「教育現実」の全体を理解することができるのである。しかし、そのような主観的な要素も、「教育現実」の全体を構成する一契機として、すなわち、教育者、被教育者、教育関係として、普遍的・客観的構造の中に位置づけられ、そのことによって再び普遍化・客観化されているのである。

これに対して「教育状況」は、逆に主観的・体験的側面、それ故に一次的・行為的側面を特に際立たせる概念である。既に見たように、ここにおいてもある種の普遍的構造は見出される。また、「状況」が真空の中に浮いているようなものとも考えることもできない。そこにおいては当然のことながら、文化的環境の諸々の要素が、その内容を満たしているはずであり、その意味で「教育状況」といっても歴史的・社会的現実に規定されているものとも考えざるを得ないのである。しかしながら、そのような前提を踏まえた上でなおかつ「状況」と言われるときには、まさに私の「状況」という側面が前面に出ているのであり、しかも客観化され、抽象化された私ではない実存的行為主体としての私の出会いと葛藤の「状況」が問題とされているのである。

さて、以上のような特徴を持つ「教育現実」及び「教育状況」に対応して、「教育現実」の学、「教育状況」の学はそれぞれいかなる性格を持つものとなるのであろうか。一般に、Nohl の教育学は、「教育現実の解釈学」として特徴づけられる。これは、「教育現実」が第一義的に「客観的現実」として、「客観態」として把握されるということからして当然のことであると思われる。なぜならば、解釈学とは、もともと文献を初めとして制度、機関、行為、表情等あらゆる意味における人間の体験の表出としての生の客観態を了解するという方法手順を意味するものだからである。しかしながら、文化体系としての「教育現実」と教育関係における主観的な体験の場としての「教育現実」とを同じ客観態として、同じ方法において解釈することは可能であろうか。ともに教育の重要な側面であり、またそれらを問題とすることは、ともに教育学の重要な課題である。しかし、まさにその故に、より一層の方法論的分化が求められるのではないだろうか。とりわけ個別的な状況における実践に関しては、そのことは切実な問題である。しかし、それは Nohl 自身も痛切に実感していたことなのである。我々は、具体的状況における子供理解の方法の模索の跡を、彼の著書「性格と運命」における「教育人間論」(pädagogische Menschenkunde) の試みにおいて見出すのである³⁷⁾。

さて、Langeveld においては、教育学の第一の課題は、まさに「教育状況」の分析である。それ故に、ここにおいては、分析の対象は単に一般的な事実ではなく、常に具体的な問題をはらみ、具体的な解決を求めているこの子供の、この教育者の事後的「状況」なのである。このような「教育状況」の諸特性に対応して、教育学は、次のような性格規定を受ける⁸⁸⁾。まず第一に、「教育状況」は現実的経験における出来事として出会われるものであるが故に、それを問題にする教育学は、「一種の経験科学」(eine Erfahrungswissenschaft) であり、第二に、「教育状況」は、子供を自然的存在のままに放置することなく、むしろ精神的存在として理解し、育てようとする人間の志向性に基づいて成立するものであるが故に、教育学は、「一種の精神科学」(eine Geisteswissenschaft) であり、第三に、問題をはらんだ「教育状況」に直面して、教育学は、その望ましい解決のため、すなわち、子供の成長をより望ましい方向へ導くために決断し、選択するものであるが故に、それは、「一種の規範的学問」(eine normative Wissenschaft) であり、また、そのような決断、選択を「教育状況」において実際に遂行するものであるが故に、それはすぐれて「実践的」(praktisch) なのである。

以上を要するに、「状況分析の学⁸⁹⁾」としての Langeveld の教育学は、「教育状況」自体が常に矛盾を内包し、その解決を求めている問題的「状況」であるということに対応して、問題解決的・臨床的な性格を持つものであるとすることができるであろう。そして、まさにこの点において、我々は Langeveld の教育学と、Nohl における「教育現実」の解釈学としての教育学との差異を際立たせることができるのである。

注

- 1) H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 8., unveränderte Aufl., Frankfurt am Main 1978, S. 105.
- 2) H. Nohl, a. a. O., S. 105.
- 3) H. Nohl, a. a. O., S. 119.
- 4) H. Nohl, a. a. O., S. 119.
- 5) H. Nohl, a. a. O., S. 120.
- 6) H. Nohl, a. a. O., S. 120.
- 7) Vgl. H. Nohl, Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830, hrsg. v. O. F. Bollnow und F. Rodi, Göttingen 1970, S. 9.
- 8) H. Nohl, a. a. O., S. 205.
- 9) Vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, S. 147.
- 10) H. Nohl, a. a. O., S. 119.
- 11) H. Nohl, a. a. O., S. 119.
- 12) H. Nohl, a. a. O., S. 132.
- 13) H. Nohl, a. a. O., S. 132.
- 14) H. Nohl, a. a. O., S. 127.
- 15) H. Nohl, a. a. O., S. 127.
- 16) H. Nohl, a. a. O., S. 129.
- 17) H. Nohl, a. a. O., S. 220.
- 18) H. Nohl, a. a. O., S. 137.
- 19) H. Nohl, a. a. O., S. 135-136.
- 20) H. Nohl, a. a. O., S. 138.

京都大学教育学部紀要 XXIX

- 21) M.J. Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, 3., durchgesehene und ergänzte Aufl., Tübingen 1968, S. 43.
- 22) M.J. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, 8. Aufl., Stuttgart 1973. S. 24.
- 23) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 162.
- 24) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 171.
- 25) Vgl. M.J. Langeveld, a. a. O., S. 173.
- 26) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 106.
- 27) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 47.
- 28) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 28.
- 29) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 60.
- 30) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 60.
- 31) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 61.
- 32) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 61.
- 33) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 60.
- 34) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 34.
- 35) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 120.
- 36) H. Nohl, a. a. O., S. 120.
- 37) Vgl. H. Nohl, Charakter und Schicksal, Eine pädagogische Menschenkunde, 7. Aufl., Frankfurt am Main 1970.
- 38) Vgl. M.J. Langeveld, a. a. O., S. 169-170.
- 39) M.J. Langeveld, a. a. O., S. 161.

(本研究科博士後期課程)