

# ヘルマン・ノールにおける両極的思考について

—— ノールの「ドイツ運動」研究と教育学研究の連続性に関わって ——

坂 越 正 樹  
(1980年10月1日受理)

Polaristisches Denken bei Herman Nohl

— zur Verbindung zwischen Nohls Arbeit „Die Deutsche Bewegung“ und seiner Pädagogik —

Masaki Sakakoshi

Es gibt die tiefe Verbindung zwischen der Jenenser Philosophie und seiner späteren Pädagogik. Auch großes Arbeitsvorhaben „Die Deutsche Bewegung“ stammt aus der Jenenser Jahre. Das polaristische Denkprinzip ist einer zentraler Aspekt sowohl für Nohls Philosophie, besonders „Die Deutsche Bewegung“, als auch für seine Pädagogik.

Diese Arbeit läßt sich zusammenfassen wie folgt:

Eines der entscheidenden Merkmale der Nohlschen Pädagogik beruht auf Nohls Erkenntnis des Polaritätsprinzips als allgemeinsten Strukturgesetzlichkeit, die die Denkentwicklung der Deutschen Bewegung namentlich im Hinblick auf die in ihrem Verlauf gewonnene und präziserte Einsicht in die Totalität des Lebens bestimmt. (Abschn. II)

Das Spezifische der Nohlschen Menschenkunde und Bildungstheorie ist das polare Spannungsverhältnis. So faßt Nohl in seiner Menschenkunde beispielsweise den Gegensatz zwischen „Anlagen und Freiheit der Person“ als sich wechselseitig ergänzende Pole der Charaktereinheit auf. (Abschn. III)

So synthetisiert er in bildungstheoretisch-didaktischer Hinsicht die Gegensätze „Subjekt und Objekt“ oder „Formalismus und Materialismus“ im Sinne der Theorie der kategorialen Bildung. (Einwirkung)

## I はじめに

1979年10月6日、7日の両日ゲッティンゲン大学において、ヘルマン・ノールの生誕100年を記念する祝賀行事が催された。そこで開かれたコロキウムは、「ヘルマン・ノール教育学の学史的・現代的意義について」<sup>1)</sup>と題するものであり、パネラーとしてO. F. ボルノウ、E. ジーゲル、E. ホフマン、W. クラフキーが参加したほか、K. モーレンハウアーが司会を務めた。表題にすでに暗示されているように、この行事は弟子たちによる単なる回顧以上のものであり、ノールの教育学を20世紀のドイツ教育学の中に正当に位置づけることをめざしていた。このことはまたかつて「その時代の終焉」について語られた精神科学的教育学を再び精査し、その中に「生産的に作用する伝統的モメント」ないし「現代教育科学の本質的な位置づけと問題設定にとって重要な思考の手がかり」<sup>2)</sup>を見出す

うとする、最近のドイツ教育学の動向と無縁ではない。

中でもボルノウはコロキウムでの提言とそれを拡充した雑誌論文「ヘルマン・ノールと教育学」<sup>3)</sup>のほか、幾つかの論稿によってノール教育学の正当な評価のために積極的に関与している。彼は「実質的な点でノールが提唱した教育学の特殊なもの、一回限りのもの」、「ノールを彼の代替ええない個性において同時代人と区別するもの」<sup>4)</sup>を問おうとし、そのために重要な幾つかの視点を提示している。そこでとりわけ強調されるのは以下のことである。即ちノールの教育学を正しく理解するためには、従来教育学者としての彼の像を著しく規定してきたゲッティンゲン時代(1920~33年、1945~60年)及びそこで生まれた諸研究から出発するのではなく、「彼の思考の決定的な基盤が形成されたイエナの青年時代」(1908~15年)へさかのぼらなければならないのである。ノールの教育学への転回には第一次世界大戦によるドイツの崩壊の経験を機としてお

り、それ以前のイエナ大学哲学私講師時代においては倫理学、美学研究及びそれと関わっての歴史研究が彼の関心の中心を占めていた。戦争の勃発によって中断されたこれらの哲学的研究は、その後緊急の課題としての教育学との取組のために完結されないまま残されたのである。しかし教育学の領域における彼の直接的活動が禁止された時代（1933～45年）に『哲学入門』（1935）、『美的現実』（1936）、『道徳的根本経験—倫理学入門』（1939）といった著作が次々と発表されたことから理解されるように、イエナ時代の哲学的関心はノールにおいて跡絶えることなく保持されていたのである。さらにノールがゲッティンゲン大学での哲学の講義を最後まで定期的に継続したという事実は、イエナ時代の哲学的研究とその後の教育学研究との結びつきの深さをうかがわせる。結局ボルノウによれば、「ノールにおいて哲学と教育学とは常に統一をなし」<sup>5)</sup>ており、ノールの哲学的研究を考慮することなくしては彼の教育学も完全に理解されえないのである。

本稿ではノールの両極的思考原理に基づいて、彼の哲学的研究と教育学研究の連続性の一端を明らかにしてみたい。その際哲学的研究としては、イエナ時代に構想されその後何度も講義において繰り返された、広汎な研究計画「ドイツ運動」とそれと関わっての「歴史的意識」が取りあげられる。「ドイツ運動」研究の中で両極性原理がどのように把握され、また思考方法としてどのような役割を果たしているか、他方教育学研究、とりわけ教育的人間論と陶冶理論における両極的思考はいかなるものか、これが本論の主題である。このように両極的思考を、「ドイツ運動」研究と教育学研究の連続性を示し両者を架橋する中核的アスペクトとする見方は、H. J. フィンクの「〈ドイツ運動〉の概念とヘルマン・ノール教育学に対するその意義」<sup>6)</sup>においても示されている。

## II 「ドイツ運動」研究における両極的思考

### 1. ドイツ運動の基本的性格

ドイツ運動の概念はノールによって1911年の論文「ドイツ運動と観念論の諸体系」<sup>7)</sup>において初めて見出される。この運動は本来1770年から1830年までの、つまりシュトルム・ウント・ドラックをもって始まりドイツ古典主義を経てロマン主義へと発展していくものであり、また観念論の諸体系として反映されたドイツ精神史の発展運動である。さらにノールはニーチェ及びデイルタイとともに始まる生の哲学、青年運動、改革教育学をもドイツ運動の同じ内的法則性に基づいて生起したものとみなしている。結局ノールにとってド

イツ運動は「精神世界における我々の高次の現存在の統一」「前進的に未来へ向かう統一的理想」であり、また同時にノール自身がそのただ中にある精神運動の過程であった<sup>8)</sup>。

フィンクによれば、この運動の基本的性格はすでにその開始において明確に特徴づけられている。即ちそれはシュトルム・ウント・ドラックとカント哲学との統合として表現されるのである<sup>9)</sup>。ノールにおいてシュトルム・ウント・ドラックは省察、抽象に対する反抗、及び合理主義的啓蒙の機械主義的自然科学的思考に対する反抗として捉えられ、「新しい時代」の始まりと評価される<sup>10)</sup>。しかしこれはドイツ運動の一方の極でしかない。そこにはノールによって啓蒙主義の頂点と解されるカント哲学が対極として求められるのである。このように啓蒙主義とシュトルム・ウント・ドラック、合理主義と非合理主義の統合によってドイツ運動の叙述が始められることから、ドイツ運動は最初から両極的に構造化されていたといえるのである。

この両極的構造はドイツ運動のすべての段階を通して認められ、ここにおいてこの精神的発展の統一性が根拠づけられる。というのは運動のそれぞれの段階は上述の特性の相異なるアクセントづけによって区分されるのであって、両極的構造それ自体は不変のものともみなされるのである。例えばシュトルム・ウント・ドラックの非合理主義の段階に続いて、ほぼ1800年以降狭義での古典主義が現われ、そこでは「悟性と心情」「形式と内容」「規則と自由」といった対立の調停が意図される。つまりシュトルム・ウント・ドラックの基盤を保持しつつ、啓蒙主義的合理主義的精神性の受容によってそれが抑制されるのである。ロマン主義においては「被護性」への思慕から、世界の矛盾は「形而上的に常にすでに解決された」<sup>11)</sup>ものとみなされる。ここでの世界と生を内から統一として解釈する調和的非合理主義は、一方でフレーベル等に認められる教育学的成果を示しながら、自らは統一へ向かうことのない生の対立を隠蔽する危険性を孕んでいた。つまり歴史から生動的な創造の条件を見出す試みは、そこにおいて緊張した、未来へ関係づけられた生の対極を見逃すなら、受動的な歴史主義に陥る。また個々人を単なる部分として包括的な生の連関に組込む試みは、個々人の絶対的価値という対極を忘却するなら、個性への尊崇としてのヒューマニズムを空転させる。ノールによればドイツ運動はロマン主義の終焉するころには両極性放棄の内在的危険にさらされ、現実的に「プロイセン改革」の反動によって外部からも圧迫されることになったのである。その結果文化批判に始まる「統一運動の再開」としてのドイツ運動の第四段階まで、この

運動は停滞と疎外の中におかれていた。両極的に緊張した精神運動としてのドイツ運動は、そこにおいて統一がめざされる限り常に両極性放棄の危険性にさらされていた。この危険性は運動の構造それ自体に結びついたものであった。つまりこの統一の試みは、人間がその時代の中で生きようとする限り繰り返してやらねばならないことなのである。

## 2. 生の統一

ノールがドイツ運動に基づいて獲得した、もっとも重要な洞察の一つは、生の総体性ないし生の統一である。ドイツ運動が批判した一面的啓蒙主義及び単なる知識文化は、個人主義的傾向、すべての人間的現実の有用性と業績能力とへの浅薄化、神と自然からの統一の分離を伴っていた。ドイツ運動はそれに対して「我々の現存在の形而上的基盤との新たな関係」に根ざした統一、高次の精神的生の統一を求めるのである。<sup>12)</sup> そしてその究極的統一からすべての分離、対立を止揚して、文化の全体的形式を再び活気づけようとするのである。ノールはドイツ運動におけるこの試みの二つの類型をヘルダーとシラーとに見出している。

ノールによればヘルダーは汎神論的力動的一元論に基づいて、生を一つの神的な根源力の展開として理解している。彼において生は全体的なものであり、力動的な自己発展の中にある。そして生の統一は無数の個別的なもの有機的調和、つまり個々の生の出来事の相互依存性において実現される。その構造は「磁石の両極」ないし「連鎖」「螺旋」<sup>13)</sup> という言葉に示されるとおり次のようなものであった。即ちそれぞれの部分がそれ自体において統一であり自己目的であり、さらに全体のより高次の目的の手段でもある。そしてこの連関の中で始めて、部分に固有の意味が付与される。従ってここでは普遍的人間性が人間の唯一可能な生の形式としての個性と矛盾することは決してなく、むしろ個性と人間性、現実と理念は調和を形づくるべき相互の力動的緊張の中にあった。ヘルダーにとって陶冶とは何よりもまず自己形成として実現されるものであり、陶冶された人間とは孤立した知識を獲得するのではなく、自らを世界の調和的像に向けて、統一に向けて形づくる人間である。ここには確かに自己と世界との相互滲透の関係が示されているが、しかしノールはヘルダーの一面性を以下のことに見ている。即ちこの自然的汎神論的な世界理解、生理解においては、人間の精神的歴史的存在が無意味なものとなる可能性が潜んでいると考えられるのである。つまり有機的思考モデルに相応して、陶冶は自発的調和的な成長に置き換えられ、教育者は助成的「園芸家的」立場をとること

になる。これはルソーからリットに至るまで問題とされつづけた「指導」と「放任」の両極的緊張の一面化を意味している。

ヘルダーにおけるような自然的調和とは異なり、人間を自然的世界と精神的歴史的世界とにおいて生きる二重の存在として捉えたのはシラーである。ノールはシラーを「ドイツ運動が当時新たな状況へ転回したかなめ」<sup>14)</sup> として評価している。ノールによれば、シラーにとって確かに生は統一であったが、しかしそれは自らの中で必然的に分離していた。彼はカント美学の提要者、徹底者であると同時に、体験によって得られる非合理的な総体性の意味を十分承知していたのである。つまり彼はカント的な倫理的厳格主義とシュトルム・ウント・ドランクの「美的不道徳」との二重の立場をともに受け入れ、「美的人間性」という両極的立場へ高めようとするのである。ここにおいて「義務と傾向」「形態と生命」つまり「精神と自然」の二元論は、「義務へ向かう傾向」「生ける形態」の意味において統合される。<sup>15)</sup> このような生の諸対立の統合は、理性において要請され、体験において繰り返して与えられる事態である。つまり理性はそれが理性である限り、先験的に以下のことを要求する。「質料衝動（人間の物理的存在、感性的性質）と形式衝動（人間の絶対的存在、理性的性質）との間の共同、即ち遊戯衝動というものがあるべきである。」何故ならいずれか一方の衝動の排他的活動は人間本性をどこまでも未完成のままにし、人間本性のうちに一つの制限を設けることになるのであるから。しかし要請された統一、遊戯衝動の対象としての美が存在するか否かということは、体験が我々に教えるのである。この意味で美的体験、芸術的体験が、「全人」陶冶の方法として、決定的な役割を付与されることになる。

シラーにとって美は生の理想的統一の産物であり、芸術作品はその直観的描写である。しかしまた美は趣味的な領域にあって、本来的に自由なものである。従ってそれは決して人間の特定の道徳的行為をめざすものではなく、ただ自由の中で生じる、必然的なものと無限の可能性との調和に対して感受性を高めるものなのである。ここにおいて芸術的教育的意義は次のように規定される。即ち人間が芸術的体験の中で得られる、個性と普遍性、精神と感覚、形式と質料の調和に刺激され、それを通して自らの生を調和的に形成する限りにおいて、芸術は道徳的影響力を有するのである。

ノールによれば、生の両極的構造への洞察を獲得したのはシラーの功績に帰せられる。ノールはシラーとともに「生はいたる所で両極的であり、諸対立の統一として弁証法的にのみ理解される」<sup>16)</sup> と述べるので

ある。シュトルム・ウント・ドランクを批判的に克服したこの洞察は、ノールにとっていつの時代にも妥当するものとみなされたのであるが、他方でノールはシラーの思想を含めて古典主義一般に該当する次のような批判を加えている。即ち生の総体性、とりわけ「統一的国民陶冶」に関わって述べるなら、古典主義の総体性概念は不十分なものであり、求められた調和を達成しえなかったと考えられるのである。古典主義におけるヒューマンイズムの内実は、一般に無連関的で効果的に克服されえない、高次の精神世界と低次の日常世界との対立という意味での二重世界であった。ノールによればこのヒューマンイズムはもっぱら一個人の発展に方向づけられ、「高次の生」の概念によって国民を陶冶されたもの(Gebildete)と陶冶されざるもの(Ungebildete)とに分断したのである。<sup>17)</sup> このことは本来両極的な緊張構造を有する教育の手がかりが、一面的に上から、理念から導き出されたことを意味している。

以上、ドイツ運動にとって特徴的な生の統一の二つの解釈において、両者がある努力にもかかわらずともに教育的な観点では、生の統一の分断、両極性放棄の危険性を有することが示された。即ちヘルダーの自然的汎神論が「下から」の有機的发展への信仰において、人間の目標・課題規定性の意義を見逃す一方、道徳的客観主義に通ずる歴史的理想主義ないし古典主義はシラーの洞察にもかかわらず結局人間の自然的前提を忘却し、人間の陶冶のすべてを「上から」理念から規定しようとしたのである。換言すれば、本来両極の構造を有する生の総体性が、一方で一面的に直接体験されるものとされ、他方で一面的に概念化されたところに問題が潜んでいると考えられる。生の統一が教育の課題であり、また本質であることは両方の立場においてともに確認される。しかしそれがより具体的体験的な統一として存在するのか、理想的概念的な統一として存在するのかということは、再び両極的な緊張の中で生産的に調停されなければならないのである。

### 3. 歴史的意識

ドイツ運動に基づいてノールが獲得した、もう一つの主要な洞察は、生の歴史性ないし歴史的意識である。この「歴史的意識」はまた独立した研究計画として、ノールの哲学的研究の中で重要な位置を占めるものでもある。この研究もイエナ時代に始まり、その後十度にわたって講義題目とされている。しかし結局ノール自身の手によって著作として集大成されるには至らず、彼の生誕100年を機としてようやく彼の弟子 E. ホフマン、R. ヨエルデンによって公開されたのである。<sup>18)</sup>

歴史的意識、即ち人間のあらゆる生活秩序が歴史的

に制約され、変化することに関する知は、ボルノウによればノールの学問的立場の、否彼の全生命感情の基礎となっている。ノールはすでに1908年のイエナ大学就任講演「哲学史の諸課題」において、以下のような論究を行なっている。即ち「歴史の生命的意義に関する問」を考察するにあたって、重要なことは人間の多様な生の形式に由来する「膨大な豊かさ」から出発し、この視野の拡大によって、固有な立場の偶然的性格から解放されなければならない、というのである。<sup>19)</sup> しかし基本的に同等の権限をもつとみなされる、無数の生の可能性を承認することは、同時に相対主義の危険性を孕んでいる。ここで問題となるのは、諸形式の絶えざる変化の中でどこに拠所を見出すか、ということである。これについてノールは、無数の諸形式の正確な観察によって、限られた数の類型的に繰り返し現われるものが見出されることを洞察している。ここにおいて、ノールはディルタイの世界観の類型論、即ち自然主義、自由の観念論、客観的観念論を継承するのである。これらの世界観は、人間の心意の三つの永続的根本機能、即ち悟性、意志、感情に根ざすものと捉えられ、またそれ故に生の可能性を秩序づける基本原理とみなされるのである。さらにノールにおいて類型は、諸機能のそのつど異なったアクセントづけを意味し、人間精神の構造そのものは歴史的变化の中でも等しく存続する普遍的なものと考えられている。<sup>20)</sup>

このような洞察、そしてノールが歴史的体系的方法と呼ぶものの根底には次のような確信が存している。即ち「歴史の経過の中で現われたいかなる見解にも真の核心が潜んでいる」という確信、また「我々が様々な見解を受け入れ、それらを比較し秩序づけ、全体へまとめようとすることによって、我々は自らの偶然的出発点における偏見から解放され、高次の客観性に達する」という確信である。従ってノールによれば、我々の存在は、歴史的知識の豊かな増大、過去の多面的な習得において真に発展せられるのである。

結局、ノールの歴史理解一般において注目されるべきことは、彼が一面的直線的に進むあらゆる方法を警戒することである。つまり彼は常に両極的に思考するのである。ノールによれば、相対主義に陥った歴史主義は歴史の緊張構造の一方の極、即ち「生の諸形式の多様性、過去への拘束、生の形而上的多面性」を一面的に承認することに起因すると考えられる。重要なことは、決して対極を忘却しないことであり、歴史主義において欠如しているのは「新たな統一への要求」つまり、「所与の状況から生じ、自己自身が苦心して明らかにし、また自己がそれをもって所与性の圧迫に介入するところの、理念の要求」<sup>21)</sup> である。ここにおい

てノールの両極的思考の特質が一層明確に示される。つまり一方で歴史の中で相対立して現われる立場相互が、両極的思考によってその一面の正当性と限界性を明らかにされ、相互補完的に関係づけられる。さらに歴史の中で次々と生起してくる多様な立場のすべてが「統一」ないし「理念」との両極的な関係の中で秩序づけられ統合されるのである。ノールの両極的思考はクラブキーも指摘するように、二極の関係にとどまらない多元的なものであるということが出来る。<sup>22)</sup>

ノールの両極的思考にみられる、いま一つの特徴は両極的緊張の実践的解決である。つまり先に述べたような意味で達成された高次の客観性は、人間がその時代の中で生きていく上で要請される、一定の決断を命じるものではない。それはただ一定の決断がその中で下されねばならない枠組を設定するのである。この決断がいずれの極に傾くにせよ、それがいかなるものであるべきかということ、個々人の自由と責任において決定されねばならない。つまり新たな統一へ向けての諸対立の克服は、個々人の創造的行為と自由な決断に委ねられているのである。そしてそのことは、そのつどの特別な歴史的状况の中で人間が常に新たに果たさなければならぬ課題を示しているのである。このような両極性の実践的生産的解決は、以下に考察する教育学の領域においてより明確に示されることになる。

つづいて、ドイツ運動及び歴史的意識の論究において一般的構造法則として理解された両極性原理が、教育学の領域においてどのように展開されているかということについて考察を加えたい。その際、両極性原理がその思考においてもっとも明確に示される、教育的人間論と、陶冶理論ないし教授学とが考察の主要な対象とされる。

## Ⅲ 教育の人間論における両極的思考

### 1. 人間把握の方法としての理解と説明

ボルノウによれば、ノールの教育学を支配する基本的諸概念は、彼がドイツ運動の代表者たちを手がかりに苦心して作り出した諸概念と一致している。<sup>23)</sup> 同様に両極的思考もノールの教育学的思考とドイツ運動理解とにおいて共通する基本原理となっているのである。

ノールにとって教育の人間論、即ち人間存在ないし性格の構造論は「あらゆる教育的作用の第一の基盤」である。つまり子どもの姿を全体として知ること、すべての教育の前提となるのである。ノールは全体的人間把握のための二つの方向として「理想的に見ること」と「現実的に見ること」<sup>24)</sup>とを提示している。前者はロマン主義的、精神科学的な傾向のものであり、こ

こでは人間の「本質」、その心的内容性が問われるのに対し、後者は実証主義的、自然科学的な傾向のものであり、人間の「機能」、心的過程の諸形式が問われるのである。この両方向は一方での「精神的現存在の意味統一」に基づいて理解する方法、及び他方での「心的諸要素」から説明する方法として、ともに人間把握の有効な手段として、両極的に位置づけられるのである。つまり二つの方法は決して無関係なものではなく、むしろ必然的に補完しあうのである。とりわけ教育学的観点においては、二つの方法は「並列的」関係でも「序列的」関係でもなく、弁証法的な意味において止揚される両極の関係になければならない。このことをノールは「実際に、教育を行なう者は誰でも両方の方法に基づいて、即ち因果律的かつ理解的に思考しなければならないだろう」<sup>25)</sup>と述べている。また同様に「私は因果律的なものと倫理的なものとの二つを同時に使用し、そしてまさに両者の相互関係から自らの課題を洞察するような教育学的姿勢を主張したい」とも述べるのである。

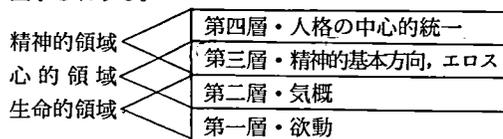
この両極的弁証法的思考がドイツ運動の把握に根ざすことは、ノール自身がこのことと関連して「先験的哲学の性格学」からドイツ理想主義、ロマン主義の人間学を経てヘルバルト、ディルタイの人間論に至る発展に言及していることにおいて示されている。<sup>26)</sup>そして一方でのカント、フィヒテの把握「本来の人間は理想的理解において現われる」ということと、他方でのとりわけ心理学的自然主義に基づく把握「我々の存在、その衝動的性向、諸力の自然的構成部分は不調和と対立を示す」ということとは、いずれもが真でありまたいずれもが一面性の危険を孕んでいるのである。それに対してノールの力動的動的思考においては、両極的に緊張した多面的統一、「生の統一」が問題となるのである。

この両極性を基本的に承認した上でノールはやはり自らの関心を「理解」の極に置いている。このことは第一に、彼が教育者として常に「人間の性格、連関的な意志統一、生を形づくる枠組」<sup>27)</sup>について問わなければならないことによると考えられる。またとりわけ教育的関係には理想的な特性が存し、そこでは子どもの中の価値可能性に方向づけられて、子どもの高次の形式が求められ実現されねばならぬのである。第二に、ノールは精神科学者として「慎重な人間の理解」にもかかわらずそれが「観念的抽象」に陥らないよう、経験的研究の事実確認を理解の過程に統合しなければならなかった。ところがノールにとって当時の心理学は、一義的に規定され限定された諸要素から、またそれらの法則的な因果関係から心的現象を透

視するものでありながら、自らが人間精神の解明者であることを僭称するものとみなされた。ノールによればこの心理学によって得られるのは「心理学的に切り詰められた現実」でしかなかった。この意味でノールの教育的人間論は、「全体性」を失った心理学に対する批判を基調としていたのである。

## 2. 「心」の層的構造

教育的人間論において、ノールが人間の生の全体を捉える重要な補助手段としているのは、プラトンに由来する「心」の層的構造論<sup>28)</sup>である。それは次のように図示されうる。



これらの諸層はそれぞれ固有の法則を有しており、その強弱によって様々な人間類型が作り出される。つまりすべての性格はこれらの層の両極的緊張関係の帰結であり、「ある人が諸層相互の関係をいかに体験するかということによって、その人の精神的形態とそのダイナミズムが規定される」<sup>29)</sup>のである。このことからノールにおいて次のような教育学的洞察が導き出される。第一に、教育者は「(生徒の)心全体を視野に入れて理解し、彼が生徒に作用を及ぼそうとする際には常に人間の全体構造が考えられねばならない」<sup>30)</sup>のである。第二に、教育は我々の性向の両極性においてその作用(Einwirkung)可能性を有するのである。つまり心の緊張構造の中ですべての性格特性が、例えば能動的-受動的、開放的-閉鎖的というような両極の間を揺れ動く。現に優勢なある特性は、常に対極的特性を留保し隠しもっているのであって、そこに教育ないし環境が作用することにより、ある一方の特性を強化することも、また潜在したままにしておくことも可能となるのである。以下につづいて各層固有の特質に即して、多様な緊張構造をみることにしたい。

まず第一の欲動層は欲求とその充足の交替によって規定される人間の生物学的基盤である。ノールによれば一般に教育者が「正常な」素質を前提とすることに示されるように、この層は教育的作用を受け入れえないものとみなされてきた。しかしこの生物学的基盤を保障することは正当なまた必然的な教育学の課題である。さらに欲動層はその他の層からまったく孤立したのではなく、例えば「女性」という性的存在が「精神的母性」と不可分に結びついているように、この層は「単なる自然」ではなく「精神的要素」と接続しているの

である。<sup>31)</sup>つまり「自然に与えられた生理的事実の確定は、(例えば真に女性的であるものに関する)理想と分離されえない」のである。ここでの教育学的洞察は次のことである。即ち、身体的なものは確かに我々の心的生の担い手であるけれども、逆に歴史的に変化する理想や、教育的作用によって規定される「機能」「類型」が我々の性向の客観的素材を形成するのである。このような自然と歴史の相互滲透によって、欲動もまた教育され、規律づけられ、或いは「昇華」されるのである。これはすべての生産的な教育のいとなみの出発点と考えられる。

第二の気概の層は活動的な生の勇気、生の意志、勢いとして理解され、ここでは名誉、公正な闘いと勝利を目標とする「自由な活動性」が問題となる。またこの層は「情欲と精神的興味、人格の統一」即ち第一層と第三、第四層とを媒介する中間項として特徴づけられる。つまりそれ自体に喜びを伴う自由な自己活動の中で、一方で子どもの内的諸力の表出、高揚が経験され、自らの力への信頼が生じるとともに、他方でそれらの適正な限度に関する感情と道徳的慎みが発展させられるのである。ノールはそのための有効な手段としてスポーツと集団的競争を挙げている。ノールにとって気概の層は、諸層の両極的緊張関係の中で単に身体教育のみならず、精神的陶冶にとっても重要な意義を有するものであった。つまり「感覚的生動性は……身体的なものから精神の深みにまで達する」のであり、「精神の高次の形式は生動的な気概の層に根ざす」<sup>32)</sup>のである。

気概の層が行為それ自体の中で充足されるものであり、行為の何であるかを問わなかったのに対し、第三層精神的基本方向は内容への方向性によって特徴づけられる。この層はヘルバルトにおける多面的興味であり、エロス、知識欲である。これは精神の躍動的生动性、自由な想像力、つまり人間の創造的なものすべてを基礎づけている。しかしノールは興味や対象の多様性に埋没することが、また精神の「拡散」「空費」つまり「拠所のなさ」に通ずることを指摘している。<sup>33)</sup>ここで求められるのが、内容と不可分に結びついた形式、即ち第四層の人格の中心的統一ないし制御的姿勢である。

第四層は固有の内実をもたず純粋に形式的なものであるという点で他の三層と根本的に異なっている。しかし「倫理的品性」としてこの層は他の三層の内実を我々の中で強化したり排除したりする力をもっているのである。つまりここで示されるのは、人間の性向、可能性、生の充実と呼ばれるものと、秩序的な法則性を伴う人格力との根本的対立、第一、第二、第三層と第

四層との両極的緊張である。<sup>34)</sup> もちろん生の多様性を示す前者と統一を示す後者とは、ただ抽象においてのみ分別されるのであって、現実には常に協働して一つの性格を表わしている。先にシラーにおいて「生命と形態」が「生ける形態」として、即ち美として体験可能であったと同様、ノールがここで見出した内容と形式も両極的にのみ理解されるのである。

また、性格の緊張構造を両極的に捉えるノールの思考にとって、先に図示したような「層」と「領域」との関係は特徴的である。第一に、そこでは両極的に対立する層が領域において結びつけられている。つまり欲動と気概の両極的結合によって生命的領域が、気概とエロスによって心的領域が、エロスと人格によって精神的領域が形成されているのである。第二に、両極的に対立する領域が、二つの領域に共通する層としてのエロスと気概を媒介として相互に結びつけられている。このことは両極的緊張関係の中での、心的領域の特別な位置づけを示すものである。即ち、心的領域における気概とエロスとの二つの極が、同時に一方は生命的領域の極であり、他方は精神的領域の極であることによって、人間の自然的規定性と精神的自由との決定的な結合が可能となるのである。ノールはここに気概とエロスの特別な教育学的意義を認めている。気概に関しては先にも述べたとおりであるが、エロスもまた人間の「学習情熱」<sup>35)</sup>として特徴づけられ、陶冶の力強い担い手となるのである。ここにおいてもノールの両極的思考は多元的なものであることが明確に示されている。そしてノールにとって陶冶は、この多元的な両極的思考に基づいて、我々の諸力の均整的目的的な統一を達成すること、人間の多様な両極的關係を統合的に形成することと理解されるのである。

#### Ⅳ 陶冶理論における両極的思考

##### 1. 教育学における主観と客観

ノールの陶冶理論ないし教授学においては、正反対の矛盾した言明がしばしば見出される。例えば一方でノールは陶冶が客観的内容の同化によってのみ可能であるとして、次のように述べている。「歴史的に受け継がれ、また青年がそこへ導き入れられるべき内容によって、教育学は作用する」と。この言葉から読み取れるのは明らかに実質陶冶の理論である。<sup>36)</sup>ところが他方で彼は、子どもの主観的生命性に基づくことを「教育学的基準」とみなしている。彼によれば文化や社会からいかなる要求が子どもに向けられようとも、それは次の問から生じる「変形」を受けなければならないのである。即ち「これらの要求が子どもの生の連

関において、彼の諸力の高揚と構築のためにいかなる意義を有するか」「この子どもはそれを克服するためにいかなる手段を有するか」<sup>37)</sup>という問である。ここにおいてノールは「形式的観点は実質的なものに対立して、本来的に教育的である」と定式化するのである。

このようなノールの矛盾を最初に指摘したのは、T h. リットであった。リットによれば、ノールは「ドイツの陶冶」のための陶冶理想をドイツ運動に基づいて確定しようとする一方、「ドイツ的人間の生成しつつある形式を一定の省察によって」規定することを拒否するのである。<sup>38)</sup>つまりノールは教育学上の伝統主義の立場を擁護するが、しかし決して過去を神聖化することはないのである。「指導か放任か」におけるリット自身の立場を考察して、フィンクは「リットがノールの対立的言明の関係を弁証法的なものとして認めていた可能性」<sup>39)</sup>を示唆している。確かにクラフキー等のノール解釈と一致して次のことが確認されうる。即ち引用されたノールの矛盾する言明においては、相互に排除しあう二律背反が問題であるのでも、また異なった観点から獲得された異なった洞察が無関係に並立するのでもなく、相互に要請し、制限し、また弁証法的な意味で理解される統一を形成するような言明、内的関係連関の中にある言明が問題となるのである。<sup>40)</sup>たといノールが主観的な意味における陶冶と客観的な意味における陶冶とを二律背反とみなす場合があっても、それは彼自身の陶冶理論の言明における矛盾ではなく歴史的な事態、立場が際立たされていると考えられる。また彼が自ら一面的に強調された立場をとる場合、それは実践的意図に従って行われるのであって、例えば従来無視されてきた観点をそれによって一般の問題意識の中にもたらそうとしているのである。このことをノール自身は次のように述べている。「私がすべての教育的生の弁証法に直面し、断固として一つの側面に立つ場合、それはまったく意識的になされる。」即ち実践的決断が問題であるところでは、純粋な論理学に基づく客観的なまなざしは不十分である。何故なら「行為は常に歴史的であり、現に存する困窮の個人的解決だからである」と。<sup>41)</sup>

陶冶理論におけるノールの思考方法は一般に次のように展開される。即ち第一に特定の方向や立場の体系的分析によって、その一面的に切り詰められた見方を証明する。それと同時に第二に歴史的観点において、歴史的経過の中で多くの場合意識的に既存の立場への対立として根拠づけられる新しい方向の内的関係、つまり相反する立場の相互依存性を示す。第三に弁証法的思考によって特徴的な「意味深き全体としての教育現実」の把握に基づいて、対立する立場の中に力動的

作用連関を、つまり教育理念の連続性を認識する。このような歴史的体系の方法によって、ノールは歴史の中で繰り返し現われる教育運動の三発展段階、即ち個人的人格の完成、その共同体への展開、新たな客観性への活動的献身を洞察した。これは第一、第二段階での主観性と第三段階での客観性との交替運動を示すものであり、両者は相互に要請し前提とする両極的統一連関の極ないし、モメントとして理解されるのである。ノールのめざした「自律的教育学」は確かに主観の中に自らの目標を見出し、そこでは常に人間及び人間性が問題とされていた。しかしこの教育学は「主観の質は主観が客観の質に献身することによってのみ獲得される」<sup>42)</sup>ことを承知している。主観の内的形式はそれが含む客観的内容から分離されえず、逆に内容は自らの生動的意味をそれが主観の内面化された形式となるところにおいて始めて有するのである。<sup>43)</sup>

このような把握の仕方がドイツ運動の両極的發展において示された思考と関連していることは言うまでもない。ペスタロッチーからノールに至るまでの「新しい教育学」の獲得の努力は、ドイツ運動と同じ基盤に立っているのである。即ち真の教育学的思考は歴史的力動的であり、両極的なモメントの作用連関であること、そして原理や法則を生に内在するものとして把握するという意味で統一的事実であることが洞察されるのである。

## 2. 一面的陶冶理論に対する批判

前述のような両極的弁証法的陶冶理論の立場にあるノールは、一極のみを強調しそれによって一面的に切り詰められたすべての陶冶理論に批判を加えている。批判に際してノールは、いわゆる実質主義と形式主義との、伝統的に対立する理論傾向を提示し、それぞれに二つの基本形式を区分している。即ち前者においては、陶冶が唯一客観的な精神と事実の力によってのみ可能であるとする客観主義の理論と古典主義の理論とが問題とされ、後者においては能力陶冶の理論と方法的陶冶の理論とが問題とされるのである。

まずノールが把握した客観主義の理論においては、文化内容が歴史を超えて「妥当する価値の体系」へと絶対化されて、我々の前に提示される。<sup>44)</sup>この文化は、それを把握する人間からまったく独立しており「外から」与えられるのである。ここでは文化と陶冶の内容とが同一であり、陶冶はその内容を損なうことなくただ受容することとなる。この理論に対してノールが強調することは、陶冶内容の歴史的相対性と個人的実存的相対性である。ノールにおいて陶冶内容としての文化は、歴史的状況や個々人の欲求、能力に即して「変

形」されねばならなかったのである。

客観主義の理論が文化内容の選択のための基準をもたなかったのに対して、古典主義の理論においては幅広い客観的内容から古典的なものを教育学的に精選することが重要な課題となる。従ってここで問題となるのは、そのつどの古典的なものの客観的内容性ではなく、そこにおいて表現される質的な人間性であることとなる。<sup>45)</sup> その場合当然、「過ぎ去った時代に没頭すること」は支持しえない。またやはり一方で古典的なものの尺度と内容に関する困難な間によって、他方で教育によって形成されるべき人間の生のすべての領域にわたって古典的な模範が存在するわけではないということによって、この理論は限界づけられている。

以上のようにノールは実質的陶冶理論を批判し、主観に対する教育者の責任という教育学の基準を強調する。ノールによればルソー、ペスタロッチーさらに彼自身に至る教育学の発展は、常に子どもの生産的諸力、自己活動性、自己決定の発展という同じ目標を追求してきたと考えられる。しかしこのことは、形式的陶冶理論に対するノールの全面的賛同を意味してはいない。一面的な形式的陶冶理論としての能力陶冶の理論においては、個々の人間に備わった形式的条件としての「固有の力」が前提とされ、またこの主観的な力と客観的文化とが対立的関係にあるものとして捉えられている。この理論においては、「すべての教材はただ諸力の陶冶手段である」と考えられるのであるが、しかし「集中」「勤勉」といった心的諸力のすべてはそれが方向づけられた客観的内容からのみ確定されるのである。諸力は陶冶の前提ではなく、陶冶によって形成されるのである。また「子どもは単に自己目的のみならず、彼がそこへ導かれるべき客観的内容と目標に拘束される」<sup>46)</sup>のである。

方法的陶冶も内容からのみ陶冶の本質が規定されることを否定するが、それはまた子どもの自由な自己活動、自己発展に批判的であることによって能力陶冶の理論と区別される。ここにおいて陶冶は「子どもの方法的発達」を意図し、子ども自身が方法を獲得したとき、究極的な意味での教育が達成されたと考えられる。<sup>47)</sup> ノールはこの理論の意義を十分承認した上で、次のような一面性を指摘するのである。即ち方法ないし科学の形式が、必然的に不可分の内容に基づいて具現されるものであることが見落されるなら、この理論は「機械主義、瑣末主義、形式主義」に陥る危険性を免れないと考えるのである。

結局、実質的陶冶理論と形式的陶冶理論の対立に関連して、また「個人のための教育」か「個人が客観的

（文化）財のために存する」のかという重大な二律背反に直面して、<sup>48)</sup>ノールは先に見たような理論のいずれもが一方の極を強調した一面的なものであることを洞察した。しかし同時にノールは個々の陶冶理論の手がかりをそれ自体としては斥けていない。むしろこれらの理論のそれぞれに陶冶の正しい構成要素を承認しているのである。ノールの構想した陶冶理論は、両極的に相互に関係づけられた諸要素を包括するもの、弁証法的に統一するものであって、生動的力動性の中で生産的に展開されるものであった。この意味においてノールの陶冶理論は、形式的陶冶と実質的陶冶との対立を克服したものとみなすことができる。フィンクに従って、それを今日の術語で定式化するなら、ノールは陶冶を「範疇陶冶」として理解していたといえるのである。<sup>49)</sup> この定式化が正当なものであることは、以下のようなノール自身の言明において示されよう。即ち「我々は最良の部分において我々が信ずるところのものであり、我々の確信、我々の世界観である。この計画に富んだ内容性に、我々が思考し感じ創造するための範疇が基礎づけられている。」我々の内容性の完成は我々の諸方に方向を与えるのみならず、力そのものである。形式的訓練は副次的なものでしかない。ここにおいて「学習と思考、記憶と判断力、形式的陶冶と実質的陶冶という古くからの対立が克服される。」また同時にここにおいて「私が子どもにもたらす思想圏、心情的経験、組織的形式の陶冶価値が生じる。即ちここで重要なのはそれらが生に対して有する範疇的価値である。」<sup>50)</sup>

## V おわりに

最後に、これまで様々な問題領域において使用された両極的弁証法的思考を、再び整理しその基本的性格を明らかにしておきたい。クラフキーによれば弁証法的思考とは「常に対立（二律背反）の中での思考」であり、「相異なる諸要素の交替運動の中で進行する思考」である。<sup>51)</sup> 従ってそれは演繹的であれ帰納的であれ、ある出発点から直線的に結論へ進む思考とは真向から対立する。さらに弁証法的思考の規定は二律背反における思考とするのみでは不十分である。本来の意味での二律背反においては、相互に相容れない両側面がそれぞれ自立的に根拠づけられている。つまり一方の価値は他方のそれからは独立して価値でありつけ、ここにおいて一方を満たすことは、他方を損なうことを意味している。ところが弁証法的思考においては、二つの要素は分離してありながら、同時にそれらを包括し、それらを統御する作用連関の要素として存在する。

そしてこの連関の中で両要素が止揚されるのである。<sup>52)</sup>

このようなクラフキーの弁証法的思考の規定に従うなら、ノールの両極的思考は当然弁証法的思考の範疇に属しているといえる。ノールの両極的思考において対立する二つの要素は、相互的連関の中でのみそれぞれの本質を発現しうるものとされていた。つまり両極性は何よりもまずそれらを極として構成している根源的關係によってのみ存在することができるのである。二律背反において対立がいわば二次的に付与されるのに対し、両極性において一方の極を扱う者は、意識的にせよ、無意識的にせよ、第二の或いはより多くの極の存在を常に想定しているのである。従って両極的關係は決して一方の極から理解されえず、常に両極的な思考によらなければならないのである。

ただここで留意さるべきことは、ノールにおいて「両極的」と同義に使用される「弁証法的」という語がヘーゲル的な意味での弁証法と異なっていることである。ボルノウの把握によれば、ノールは諸立場の継起をテーゼとアンチテーゼとの関係として理解する弁証法的方法の限界を以下の点を認めていた。そこでは「ジンテーゼにおける解決がすでに対立を通して予め示された特定の仕方でも可能であり、同時に発展の経過が必然的なものとみなされる」<sup>53)</sup> のである。それに対してノールの弁証法は、シェリングやJ. コーンに見出される「二極弁証法」<sup>54)</sup> と一致している。ここでは最初から同等の価値を有する二つの要素が対立し、同時に関連し相互に滲透しあって統一へと向かうのである。しかし他方において、ノールの両極的思考は以下の点において「二極弁証法」とも異なった独自の特徴を有している。即ち教育的人間論において示されたように、ノールの両極的思考は多元的であり、場合によっては多極的ともみなされうる性格をもっていた。二極的關係は、確かに基本的形式ではあるけれども、複雑な多極的關係構造の一つであるといえることができる。この意味においてクラフキーはノールの両極的思考を「多元的弁証法」と呼ぶのである。<sup>55)</sup> またもう一つのノールの両極的思考の特徴は、両極の止揚が理念においてはなく、あくまで具体的状況の中でそのつど新たに固有の決断、行為を通してなされねばならないとされていたことである。そしてこのことは、例えば主観と客観の緊張関係の中で一定の決断を下さねばならない教育者に重大な責任が課されていることを意味している。

本論文のおわりに、ノールにおける「ドイツ運動」研究と教育学的研究の連続性の問題について述べておきたい。両者が「生の統一」等の概念においてのみならず、基本的思考形式としての両極性原理にお

いても一致していることは明らかである。しかしこのことからただちに、ノールがドイツ運動から獲得した諸概念と原理をその後の彼自身の思考に転用したとは断定できない。むしろボルノウによれば、ノールは「ディルタイの生の哲学から相続した諸概念をドイツ運動の代表者たちの中に再発見し、それによって確認されたものとして見出した」<sup>56)</sup>と考えられる。ディルタイが人間の心意の三傾向から世界観の三類型を導き出したように、ノールにおいては人間存在がそれ自体両極的構造をなすことはすべての洞察の基盤であるように思われる。この生の構造そのものは両極的であるが故に常に同一であり、いたる所で妥当する。ただそのつどいずれの極が強調されるかということによって、歴史的生が変動するのである。従って、ドイツ運動の代表者たちの「生の統一」への努力も、ノール自身の教育学的努力も基本的に一致することとなるのである。

また本論においてはイエナ時代にはじまる、ノールの哲学的研究として「ドイツ運動」のみを取りあげたのであるが、彼の哲学的研究がより広汎なものであることは言うまでもない。クラフキーの指摘するように、とりわけ美学研究は両極的思考原理の具現されたものとして重要であろう。<sup>57)</sup> この考察は本論の主題にとって、不可欠の今後の課題である。

#### 注

- 1) O.F. Bollnow, et al., Kolloquium zur wissenschaftsgeschichtlichen und aktuellen Bedeutung der Pädagogik Herman Nohls, *Neue Sammlung*, 27. Jg. Nr.6, 1979. SS.565—582.
- 2) H.J. Finckh, *Der Begriff der (Deutschen Bewegung) und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls*, Peterlang, 1977. S.5.
- 3) O.F. Bollnow, Herman Nohl und die Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg. Nr.5, 1979. SS.659—669.
- 4) ebenda, S. 659.
- 5) ebenda, S. 669.
- 6) H.J. Finckh, a.a.O. 2).
- 7) H.Nohl, Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme, (1911). In, derselbe, *Die Deutsche Bewegung*, Vandenhoeck & Ruprecht, 1970. SS. 78—86.
- 8) Derselbe, Die Deutsche Bewegung in der Schule, (1925). In, derselbe, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, G.Schulte-Bulmke, 1949. S.39.
- 9) H.J. Finckh, a.a.O.2). S.21.
- 10) H.Nohl, a.a.O. 7). S.81 f.

- 11) H.Nohl, *Frziehungsgestalten*, Vandenhoeck & Ruprecht, 1960<sup>(2)</sup>. S.43.
- 12) Derselbe, *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre theorie*, G. Schulte-Bulmke, 1978<sup>(8)</sup>. S.195.
- 13) Derselbe, Johann Gottfried Herder, (1905). In, *Pädagogische Aufsätze*, Julius Beltz, 1929<sup>(2)</sup> S. 58.
- 14) Derselbe, a.a.O. 7). S.115.
- 15) F.シラー著、清水清訳、『美的教養論』、玉川大学出版部、1966年、P.101。前田博著、『ゲーテとシラーの教育思想』、未来社、1966年、P.58、127。
- 16) H.Nohl, a.a.O. 7). S.174.
- 17) ebenda, S.225 f.
- 18) E.Hoffmann, R.Joerden, (Hrsg.), *Herman Nohl Das historische Bewußtsein*, Muster-Schmidt, 1979.
- 19) ebenda, S.132. Vgl. O.F. Bollnow, a.a.O. 3). S.661.
- 20) ebenda, S.18.
- 21) ebenda, S.114.
- 22) W.Klafki, a.a.O. 1). S.570.
- 23) O.F. Bollnow. a.a.O. 3). S.663.
- 24) H. Nohl, *Charakter und Schicksal*, G. Schulte-Bulmke, 1970<sup>(7)</sup>. S.17 f.
- 25) ebenda, S.26.
- 26) ebenda, S. 18, 73.
- 27) H. Nohl, a.a.O. 12). S.196.
- 28) Derselbe, a.a.O. 24). SS.29—36.
- 29) ebenda, S.34.
- 30) ebenda, S.185.
- 31) ebenda, S.133, 135.
- 32) H. Nohl, a.a.O. 12). S.162,165.
- 33) Derselbe, Die Pädagogik der Verwahrlosten, (1924). In, a.a.O. 8). S.179.
- 34) Derselbe, a.a.O. 24). S.33.
- 35) ebenda, S.30.
- 36) H.J. Finckh, a.a.O. 2). S.138.
- 37) H. Nohl, a.a.O. 12). S.127.
- 38) Th. Litt, *Führen oder Wachsenlassen*, Ernst Klett, 1967<sup>(13)</sup>. S.60 f.
- 39) H.J. Finckh, a.a.O. 2). S.139.
- 40) W.Klafki, Dialektisches Denken in der Pädagogik. In, S. Oppolzer (Hrsg.), *Denkformen und Forsschnsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Ehrenwirth, 1966. S.159ff.

- 41) H. Nohl, *Jugendwohlfahrt*, Quelle & Meyer, 1927. S.IX.
- 42) Derselbe, a.a.O. 12). S.78.
- 43) Derselbe, a.a.O. 11). S.14.
- 44) Derselbe, a.a.O. 12). S.132.
- 45) Vgl. Derselbe, a.a.O. 8). S.49.
- 46) Derselbe, a.a.O. 12). S.128.
- 47) Derselbe, *Der humanistische Sinn der Arbeit in der Arbeitsschule*, (1927). In, a.a.O. 13). S.178.
- 48) Derselbe, a.a.O. 12). S.156.
- 49) H.J.Finckh, a.a.O. 2), S.156.
- 50) H.Nohl, a.a.O. 12). S.172.
- 51) W. Klafki, a.a.O. 40). S.162.
- 52) ノールにおいて「両極性」(Porarität)の語が最初に使用されるのは、1930年の論文「教授学における両極性」であり、それ以前は「対立」「二律背反」といった語が重要な役割を果たしている。しかし両概念の意味するところは、本質において同一であると考えられる。
- 53) O.F. Bollnow, a.a.O. 3). S.662.
- 54) 杉谷雅文著,『現代哲学と教育学』,柳原書店, 1954年, P.115, 及び西村皓著,『生の教育学研究』,世界書院, 1981年, P.208 参照。
- 55) W. Klafki, a.a.O. 1). S.571.
- 56) O.F. Bollnow, *Besprechungen*. In, *Zeitschrift für Pädagogik*, 25.Jg. Nr. 1, 1979. S.137 ff.
- 57) W.Klafki, a.a.O. 1). S.574.