

## H. ノールの「教育的関係」に関する一考察

— 「教育的関係」の独自性と「教育と教育学における相対的自律性」の要請 —

坂越正樹  
(1988年9月8日受理)

Eine Forschung nach dem "Pädagogischen Bezug" bei Herman Nohl  
— Die Eigenartigkeit des "Pädagogischen Bezugs"  
und der Anspruch auf "Pädagogische Autonomie" —

Masaki Sakakoshi

Nohl war der erste Erziehungswissenschaftler, der den pädagogischen Bezug systematisierte und als wichtige pädagogische Kategorie auswertete. In dieser Abhandlung wird wesentlicher Charakter vom pädagogischen Bezug im Zusammenhang mit pädagogischer Autonomie erhellt.

Anschließend an das Vorwort werden die zwei Momente zum pädagogischen Bezug im zweiten Abschnitt dargestellt, d. h. der pädagogische Bezug als ein zentrales Thema der Reformbewegung und als ein Grund für die Emanzipation der wissenschaftlichen Pädagogik.

Im dritten Abschnitt wird der pädagogische Bezug durch sechs Merkmale gekennzeichnet. Er 1) auf den einzelnen Jugendlichen gerichtet ist, 2) historisch wandelbar ist, 3) ein Verhältnis der Wechselwirkung ist, 4) nicht erzwungen werden kann, 5) auf sein eigenes Ende angelegt ist, 6) gleichzeitig von der Gegenwartigkeit und von der Zukünftigkeit des Jugendlichen bestimmt ist.

Im vierten Abschnitt werden der pädagogische Bezug und die pädagogische Autonomie im drei Aspekte überlegt, d. h. 1) die Begründung der pädagogischen Autonomie durch den pädagogischen Bezug, 2) Nohls Stellungnahme zu dem Reichsschulgesetzentwurf (1927), 3) die optimistische Grundeinstellung gegenüber dem Nationalsozialismus.

Zum Schluß wird es klar, daß es in der Nohls Pädagogik die ungelösten Vermittlung von aufklärerischer Tradition und dem Impulse der Kulturkritik gibt.

### I はじめに

教育者の被教育者に対する人格的關係としての教育的關係は、H. ノールの言葉によれば「永遠の生の關係を表現するもの」であるが故に、いつの時代においても存在してきた。しかし、この關係の意義を自覺的に教育理論に取り入れ、教育学の中核的カテゴリーとして位置づけたのはノールである。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、この教育的關係理論は、1960年代に至るまで様々な部分的批判を被りながらも、基本的にはドイツ教育学の共通理解となっていたといえよう。

ところが60年代以降、この理論はその根源に関わる重大な批判が提起される中で、理論的破綻さえ宣告さ

れるようになった<sup>(1)</sup>。例えば批判理論的立場からは、それが「牧歌的」性格の故に社会的現實を隠蔽し、正當化されえない支配關係を強化するイデオロギーとなっていることが批判された。本稿は教育的關係の現代的論議に直接関わろうとするものではないが、C. メンツェの指摘する以下のことには留意しておきたい。つまり、現代においても教育的關係と呼ばれていた事態が解体したわけではなく、「教育關係と不可分離的に結ばれた諸現象」を理解し、説明する新しい理論が要請されているということである<sup>(2)</sup>。

本稿においては、ノールの教育的關係理論の基本的特質を考察し、ついでノールがこの理論を構想することによって企図した事柄との関わりにおいて、すなわち教育と教育学の自律性要請との関連の中で、それを再吟味することとする。彼の教育的關係理論は、實際

の教師 — 生徒関係、青少年福祉活動の指導者 — 保護少年関係への関与といった実践的関心と同時に、この関係の独自の性格に基づいて、自律した教育行為とその反省形式を体系的科学的に根拠づけるという理論的関心によっても導かれていた。さらに教育と教育学の自律性要請は、ノールが教育的関係理論において洞察した事柄の、時代の中での実際の展開の様式としても理解されるのである。このような連関のもとでの、教育的関係理論の再検討は、この関係をめぐる現代の論議から目を逸すことではない。というのは、ノールの教育的関係理論の意味を問直すことは、その理論的破綻から出発するにせよ、批判的継承をめざすにせよ、現在要請されている教育的関係理論にとって有意味なことと考えるからである。

## II 教育的関係への志向

### 1. 改革教育学運動のテーマとしての教育的関係

ノールによって教育的関係と呼ばれた事柄それ自体への実践的関心及び理論的反省の萌芽は、すでにソクラテス、J. J. ルソー、J. H. ベスタロッチー、J. F. ヘルバルトにおいても認められる。とりわけ、近代における「子どもの発見」は、教育的関係を不可欠のものとして要請することになった。つまり、固有の権利を持ち成長途上にある子どもを、大人の厳しい生活現実の直接的影響から保護ないし「隔離」し、両者の隔絶を人格的情緒的な大人 — 子ども関係の中で調停することが求められたのである。しかしそれと同時に、教育的関係は19世紀末ドイツの時代史的文化的状況の中で、特徴的な展開を見ることになる。すなわち、「文化批判」運動と、そこでの教育批判を受け継いだ改革教育学運動の中で、「ドイツ民衆の精神生活の崩壊」を招いた「伝統的学校」に代わるものとして、教育的関係が志向されるのである<sup>9)</sup>。

「文化批判」運動の主要な人物としては、F. ニーチェ、P. de ラガルド、J. ラングベーンの名が挙げられる。W. シャイブによって彼らの主張を要約すれば、以下の通りである。ラングベーンにおいては、人間の陶冶の中で創造的非合理的諸力、「レンブラント・ドイツ的なもの」を再生することが問題であった。ラガルドは歴史的に方向づけられた多元的陶冶理想を嘆き、日常と理想の結合を求めた。その際、彼はこれらが主知主義的ではなく、具体的人格に結び付けられて青年に実現されることを望んだ。そしてニーチェは、過剰な歴史主義と知識主義の教育、及び現在から遊離した教育が「内的なものとの外的なものとの分離」をもたらし、「教養ある野蛮人」の創出に終わることを

批判した<sup>10)</sup>。彼らの批判に共通する立場は、「高次の精神的国民文化の、そしてドイツ人の新しい理想の統一」<sup>11)</sup>を求めることに見いだされる。

伝統的学校は彼らにとってこの国民文化を創造するにはまったく不適当なものとなされた。それは、例えば、開かれた対話の形で人格的關係を許さない、しばしば専制的でもある、権威理解によって特徴づけられたのである。「古い学校」が教育の任務を果たしえないという批判は、家庭もまたこの課題を果たしえないものとなっていたために、なおさら厳しさを増した。家庭は、脱人格化の傾向をともなった、ますます特殊化する工業化社会、大衆社会の中で、子どもの生への十分な準備をなしえないものと見なされたのである。

学校や家庭の無力さに直面して、「文化批判」運動は青年自身に、創造的な生の形成への青年の力に、期待することになった。事実、青年の中で次のような運動が生じた。自律的な生の形成、つまり「内的真実性をもって固有の責任で固有の規定をすること」(マイスナー宣言1913年)への要求のもとに、青年の運動連合体「自由ドイツ青年」が形成され、青年にふさわしい生の形式が求められたのである。この運動は「亀裂の深まったモザイク風建築の構造物」<sup>12)</sup>に例えられるが、ここで注目されるのは以下のことである。つまり、「共同体生活」、「自己教育」への憧れとともに、他方で「権威」、「指導者 — 服従者関係」への要請が認められるのである。確かに青年は、「すべて個々人は他者に対し教師であり、生徒である」ということによって、伝統的な世代関係の形式を覆した。けれども青年運動は、従来の学校や家庭には存在しなかった教育的関係の必要性を認識し、その新しいモデルを造り出したのである<sup>13)</sup>。そこでの関係は、指導者とその人格性と模範性に基づいて選ばれ、服従者の自由意志によって承認されるというものであった。ノールが1914年論文『教育学における世代の関係』<sup>14)</sup>の中で、教育的関係理論を最初に基礎づけたのもこの青年運動との関わりにおいてであった。

K. バルテルスによれば、ノールの教育的関係理論の成立要因としてその他に、家庭でのノールの父親体験、ベスタロッチー、フリッシュアイゼン・ケーラーおよび、M. ブーバーの影響が挙げられ<sup>15)</sup>、さらにジンメル社会学の影響も考慮されねばならないが、ここではただ以下のことを指摘するにとどめておきたい。つまり、様々の改革教育学運動の多くが、青年運動の中で生じた「解放の努力」の制度的企てとして理解されること、そしてノールたち精神科学的教育学者には、その多様な運動の中に共通の基盤と目標設定を洞

察し、理論的に根拠づけるという要請がなされていたことである。

## 2. 科学的教育学の基点としての教育的関係

W. デルタイは1894年すでに、教育の理論と実践にとっての教育的関係の意義を次のように述べている。「教育という科学はただ、教育者と生徒との関係における教育者の記述から始めることができるにすぎない。というのは、なにはさておき肝要なことは、[教育]現象そのものを設定し、それを心理学的分析においてできるだけ明瞭にすること、だからである。」<sup>11)</sup>つまり、教育的関係は体系的科学的教育学の考察すべき中心的課題として位置づけられるのである。また、デルタイが「教育は社会の機能である」<sup>12)</sup>と語るとき、彼は個人と社会の連関を認識すると同時に、この機能が成長した者と成長しつつある者との間の関係の中で具体化されることを洞察していた。この関係の中で、教育者の創造的活動が生徒の自己発展的魂と出会い、生徒の心的生を実現させるのである。

ノールはこのようなデルタイの把握から出発し、「教育的関係 (pädagogischer Bezug)」の術語を確立して、それを理論的に定式化した。F. W. クロンの指摘によれば、この定式化には以下のようなノールの関心が明確に見て取れる。すなわち、1. 「実践による実践のための」教育理論の発展、2. 教会や社会への依存性からの、教育学の解放、3. 神学、哲学、心理学、社会学の格律の中での理論的拘束からの脱却、また同時に「自律的」科学への方向づけである。クロンによれば「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を認められる」<sup>13)</sup>とされるのである。

クロンはさらに、ノールの教育的関係理論を次のように特徴づける。そこにおいては「教育実践の解明はむしろ装いであり、教育行為はその現実において限られたものしか把握されない」、あるいはこの理論は「成功した教育的行為の先取り」として認識指導的関心によって導かれている、とするのである。この特徴づけは、教育的関係理論における、生徒の主観的生命性への視点転換、またこの関係把握のもとでのノールの青少年福祉活動への実際的関与等を考慮すれば、必ずしも承認されえない。まさに「実践による実践のための」教育理論は、ノールにおいて同時に、実践とそこで行為する者とに向けられていた。ただノールは、前述の通り、多様な改革教育学運動の中でその体系的科学的反省の必要性を認めた。その反省の固有の形式、換言すれば教育理論ないし科学としての教育学の根拠づけを、教育的行為の本質である教育的関係に求めたので

ある。教育的関係の独自性すなわち教育的行為の自律性によって、教育理論ないし教育学の自律性を根拠づけることの問題性は、対象レベルとメタレベルの混同としてすでに指摘されているところであるが、ここでは科学理論論議には立ち入らない<sup>14)</sup>。

以下においては、教育的関係の独自のメルクマールを考察した後、それが時代状況の中で教育と教育学の自律性要請として、どのように展開されたかを検討する。

## III 教育的関係の独自性

教育的関係は、ノールによって以下のようなものとして把握される。「教育の基本は、成長した人間の成長しつつある人間に対する情熱的關係である。しかもそれは成長しつつある者自身のための、彼がその生と形式を獲得するための関係である。」<sup>15)</sup>そこには、「特定の生徒の個人的人格的なものへの立場」すなわち「特殊性」と「直接性」の基準と、「客観的文化から主観的生命性への」教育学的に根拠づけられた転回とが、明確に存している。

教育的関係の把握はまた、すべての教育活動の前提である「特別な教育学的基本姿勢」としても特徴づけられる。ノールにとって教育学的基本姿勢とは「無条件的に視点を生徒の中に置く」ことを意味していた。すなわち「国家、教会、法、経済、また政党、世界観といった何かある客観的勢力の執行官」として生徒に対して振舞うのではなく、またその課題を「このような特定の所与の客観的目標へと生徒を引率する」ことに見いだすのではなく、その目標をなによりもまず「主観の中に、主観の精神的身体的発達の中に」みる。<sup>16)</sup>ノールはこのことを教育の自律性と呼ぶのである。

教育的関係とそこでの陶冶が、ノール自身強調するように、個別的には多様なあり方を示すにしても、それはやはり「真の教育的関係」としての、どのような場面でも見いだされねばならないメルクマールによって特徴づけられている。W. クラフキーはそのメルクマールとして以下のことを挙げている<sup>17)</sup>。

1. 一人ひとりの子どもに方向づけられていること
2. 歴史的に変化すること
3. 相互作用の関係であること
4. 強要されえないこと
5. 特有の結末、すなわち子どもの自律をめざすこと
6. 子どもの現在性と先取りされた発達可能性によって同時に規定されること。

ここで挙げられるメルクマールは、いずれも教育的関係の独自性を示すものであるが、次章との関連にお

いてとりわけメルクマール1. 2. 5. が留意されねばならないであろう。以下において、ノール自身の論述に立ち返りながら、これらのメルクマールを順次考察することとする。

### 1. 一人ひとりの子どもへの方向づけ

教育的関係のこのメルクマール、つまり「生徒の主観的生」を支持する教育者の姿勢は、まさに教育と教育学の相対的自律性を根拠づけるものである。ノールによれば、「教育活動の究極的秘訣」は「この（教育者の）援助が第一に特に汝（特定のこの子ども）に、汝の孤独な自己に、汝の埋められ助けを呼んでいる人間性に、向けられている」ことである。<sup>93</sup>自律的な教育学の意義は、主観をその自由な自律的な高次の生へ至らせるという「主観への転回」の中に見いだされる。「人間はあらゆる面から、国家、教会、政党、職業、科学の客観的目標のために使用され、それらすべてが主観を組み入れようとし、主観の能力と献身を要求する。」<sup>94</sup>教育学はこれらの「暴威」を一旦保留し、それらが主観の成長と進歩を援助するか否か、という問いにふすのである。

それと同時にノールは、これら諸勢力と共同体のそれぞれが、子どもに対して当然の教育要求を有し、そのつど子どもがそれへと導かれるべき固有の目的を表すということを承認する。しかし、教育者には客観的諸勢力の様々な要求に直面して、究極的には子どもの固有の権利を保障する側に立つことが要請されるのである。「これらの暴威のひとつが子どもの魂を占有するなら、教育はすぐにも一面性の中で硬直するであろう。」「それら（勢力、共同体、家族でさえも）は、すべて即自的のみ思考する。」<sup>95</sup>教育学はこれらのすべての要求を、「この子どものために」有意味か、という先の問いの中で「変形」する。これが「教育学の基準」であり、他の客観的諸勢力に対する教育学の批判的機能としてその自律性を根拠づけるのである。

### 2. 教育的関係の歴史性

教育的関係は、ノールが人間の自然的本性と見なした「本能的母親・父親存在」ないし教師と生徒の「エロスの結合」とは異なり、「成長する人間に、彼自身の高次の生のために向けられた、自律的な種類の精神的態度」である。それは精神的態度として、「すべての精神的生と同じく歴史的」である<sup>96</sup>。確かに、教師と生徒の両極的關係とそこでの緊張は、それが事柄の本質にあるが故に、どの教育学においても破棄されなかった。この意味で教育的関係そのものは、歴史を超えた形式といえよう。しかし、この関係の二つの要素

のアクセントづけは、歴史的に規定され、変化している。ノール自身が青年運動の中で、教師の教育学から生徒の教育学への発展を、また青年に対する大人の「家長的」立場からパートナーシップ的立場への発展を、教育の歴史の必然と見なしたのである。

またこのような教育的関係の変遷は、バルテルスの指摘するように、ノールの次の言葉からも認められる。「教師はもはや生徒の注意がすべて向けられる唯一の関係点ではない。」「生徒の緊張はとりわけ、彼がその中へ成長して入ろうと望む社会的集団、彼を常に新しい対決と決断へと呼び起こす社会的集団に対して存在し」、教師はそこでは援助者となる<sup>97</sup>。これは1952年、二項的關係形式への批判を考慮して、ノールによって確認された教育的関係の変容の表明である。

ノールによれば前述の通り、教育的関係は歴史的であると同時に、超歴史的なものとしても捉えられる。ただその超歴史的な性格は、形式的なものであり、実際の「最終的確定」を意味していないのである。「生動するものの変わりやすさは存在し続けるが、しかしそれぞれの新しい形がこの緊張の意識、その内容と結果の意識によって、生起し、根拠づけられる。」<sup>98</sup>例えば「子どものために」という基準は、それ自体歴史的に獲得されまた再び失われるものであり、それが具体的に何を意味するかという問いは、常にただ歴史的にのみ答えられうるのである。というのは、「教育は常に歴史的な生、運動であり、なんら静的なものでなく、その本質に従って発展するものであるから。」そのことは、一人ひとりの子どもにも陶冶の目標と手段にも当てはまる。したがってそれらのものは、常に新たに吟味されねばならない、意識的に未解決のままにおかれた問いである。ノールによれば、すべての教育的措置並びに教育理論は、常にある意味において「一面的決定」である。これが責任を持って行われたとき、その決定は「歴史的状況」によって正当化されることができ、また超歴史的な構造的洞察を獲得することになる。

### 3. 教育的関係の相互性

教育的関係の中では、「成長した人間」と「成長しつつある人間」、「援助者」と「困難にとまどう者」とが対置されるが、ノールによればそこで問題であるのは決して一面的影響関係ではなく、相互作用的關係である。それぞれのパートナーの態度様式の相違は、本質的に「客観的文化と社会的諸関係」に対する両者の関係の仕方によって区別される。すなわち「一方での（大人の側での）愛と落ち着き、他方での（子どもの側での）信頼、尊敬、自らの困窮の感情、従属意志」

である<sup>24</sup>。またノールは両者の交錯する姿勢ないし「教育共同体の固有の教育学的構造」を支えるものとして、大人の側での「愛と権威」、子どもの側での「愛と服従」を強調する。そこで「権威」とは、ノールにとって、「たとえそれが場合によっては暴力によって武装されねばならないとしても、暴力と同じではない。」また「服従」は恐怖からなされたり、盲目的に従うことではなく、「大人の意志の自らの意志への自由な受容」、および教育者によって体现される高次の生の要求に対する献身において根拠づけられるところの、「自発的従属」を意味する<sup>25</sup>。

ノールは、医者—患者関係との類比において、「愛の共同体」としての教育的関係を性格づけている。「患者は、医者によって自己の生の意志が肯定されているということを知っているが故に、医者に特別な信頼をおく。」それと同様、子どもも教育者によって自己が単に正当に評価されるばかりでなく、どのような状態であっても、「その人格の最内典において肯定されている」と感じることができなければならない。<sup>26</sup>子どもの存在価値のこのような肯定に基づいてはじめて、すべての教育的措置が有効となるのである。ノールは、この「愛の形成」の基盤を、次のことに見いだしている。「献身は献身をもって答えられ、人間はすべて、他の人が自己について持っている心象に応じて自己形成をしたり、自己の意志を譲ったり、高次の意志、共同体の意志を自らに受け入れたりする用意がある」ものと見なされるのである<sup>27</sup>。

したがってノールが「信頼」を、まず子どもの側で形成し、教育者の側の信頼は子どものそれに対する「贈与」、反応として捉えていたという批判はあたらない。「信頼」とは、ノールが子どもと大人との相互的同時的「献身」を、つまり教育的関係の中での対話を、意味する概念である。両者の間の信頼は、ノールによって「陶冶共同体」としても、「生の共同体」としても特徴づけられた教育的関係の「精神」である。相互的信頼は「最も強い陶冶の力」であり、すべての教育的措置と、年齢とともに次第に青年によってなされるようになるその措置に対する批判的反省的承認の「前提」及び「出発点」である<sup>28</sup>。

#### 4. 教育的関係の自発的性格

教育的関係の情緒的に基礎づけられる相互性と関連して、この関係の自発的性格が明らかになる。ノールは「子どもの行為が、大部分この（教育的関係の）人格的結合に基づいて生起する」<sup>29</sup>ことを洞察する。例えば、子どもは両親への愛着から従属的であろうとし、自己の「永続的意志方向」を生じさせる。ノールによ

れば、この従属は子どもの真の意志を形成する道徳的生活様式であり、強制ではない。なぜなら、それは子どもの本能衝動を越えて、「彼自身の愛から自ずから生じる、優れた精神的統一」を作り出すからである。

当然、大人と子どもの間には愛の関係のみならず拒否的関係も存在しうる。このことからノールは、教育的関係をどんな場合でも強制したり詐取したりしないということ、教育者に要求する。つまり、教育者はある意味で「操作不可能の、共感と反感という非合理的、情緒的契機がそこで作用する」<sup>30</sup>ことを見落としてはならないのである。ノールによれば、教育者が教育的状況の中でなしうる唯一のことは、彼が子どもに「援助的姿勢」を示し、フロイト学派が「転移（治療者への患者の感情転移）」と呼び、ノール自身が教育的関係と呼んだ「社会的関係」におけるパートナーとなることである。<sup>31</sup>子どもはこの過程を経て、自律的な「人格の結合」「自我の同一性」を発展させ、非合理的な愛着的関係からも解放されるのである。

#### 5. 教育的関係の終了

H. J. フィンクによれば、ノールの意味における教育的関係は、以下に挙げる三つの契機において終了するものと捉えられる<sup>32</sup>。

第一の契機は、時間的なものである。それは、ノールが「教育的関係は、両方の側からそれを不要なものとし解体すること」<sup>33</sup>に努められると述べるとき、明らかとなる。教育的関係がどこで終了するのかという問いに対し、ノールはきわめて明確に、次のように答えている。すなわち「教育は人間が成熟したところで終わる。」成長した者と成長しつづつある者との成熟格差が徐々に解消するのに応じて、教育学はそれ自体を不必要なものとすることができる。そして「その後、われわれの死まで続く自己教育」がめざされるのである。教育的関係のこの自己止揚は、ノールのいうように「他の人間的関係にはない」この関係独自の性格である。例えば「感性的」に基礎づけられた愛の共同体としての「婚姻」は、時間的契機によってではなく、以下の人格関係の契機によって、終了が特徴づけられる。

第二の契機は、自己教育への志向の中にすでに示されていた人格関係的なものである。ノールは、これを「教育学の上への（nach oben）限界」ないし「倫理学への移行」<sup>34</sup>という言葉で表わしている。ノールによれば、一方で、「真の」教育者は生徒に影響を及ぼすが、彼を自己の意のままにしようとはしない。他方で、生徒は「彼の教師への献身にもかかわらず基本的に自己を願ひ、自己自身であろうとし自己自身で形成しよ

うとする。」<sup>94</sup>献身の中に常に同時に「自衛と抵抗」、  
「自己解放」への志向が存在する。この二重の「相対  
性と相互性」から、ノールは教育者に対して次のこと  
を要求するのである。つまり、教師の必然的な「変革  
意志、形成意志」が「生徒の自発性と固有本質に対す  
る意識の抑制によって、同時に常に制動され」ねばな  
らないことである<sup>95</sup>。この特別な教育的態度によって、  
「教育者の事物（客観的諸勢力）に対する、並びに生  
徒に対する独特の距離」、換言すれば「教育的タクト」  
と呼ばれるものが特徴づけられる。それは「生徒が自  
己を高揚させ、守ろうとするところでは、彼にあまり  
接近しない」<sup>96</sup>という教育者の姿勢である。

教育的関係の終了の第三の契機は、前述の「上への  
限界」という表現に類比的にいえば、「隣接するもの  
への (nach nebenan) 限界」、「政治へと移行する」教  
育学の限界として特徴づけられる<sup>97</sup>。それはノールに  
よって、「教育学万能主義」という一面的理想主義的  
確信に対する批判としても位置づけられる。「真正な  
（個人的）生が、あたかも良い木が良い実りをもたら  
すように、真正な社会秩序を実現する」という把握は、  
一面的唯物主義的「教育学無能主義」と同様、誤った  
ものとされるのである。すなわち「教育学が自己自身  
の上に立つ限りにおいて、純粹に自己から発展させる  
ことのできる」観点、換言すれば自律的教育学の観点  
は、以下の事実に基づいて限界づけられる。「このよ  
うな個人的陶冶は民族的現存性の形式から独立しては  
ありえない。」<sup>98</sup>その形式は確かにそれ自身の側で、「す  
べての真の教育に固有の（子どもの固有価値、発達の  
権利といった）根本経験」に、依存している。しかし  
教育学は民族的現存性の形式に対し、直接的には影響  
力を持たないのである。

そのことは次のことによっても証明される。例えば、  
「ドイツ運動」によって認識され期待された「生の統  
一」は、「純粹に精神的なものにとどまり、その政治  
的体制においても、一般的陶冶においても、民衆の現  
存性の新しい形式へとは現実化されなかった」のであ  
る<sup>99</sup>。ノールはここで、隣接する文化的機能として政  
治と教育を関係づける。しかしこの関係づけが必ずし  
も十分でなかったことは、次章において考察される。

## 6. 子どもの現在性と未来性

人間の個人的歴史的に条件づけられた現実（現在性）  
と、彼のまだ実現されていない可能性（未来性）とから、  
教育的関係において固有の二重の視点が生じる。この  
人間学的把握は、ノールが「現実の見方と理想的  
見方の根源的混合」と特徴づけた、「子どもに対する  
（教育学的）基本姿勢」<sup>100</sup>と対応するものである。

これについてノールは以下のように論述する。「子  
どもに対する教育者の関係は常に二重に規定される。」  
つまり現実における子どもに対する愛によってと、子  
どもの目標、理想に対する愛によってである。しかも  
両者は分離したものではなく統一的なものとしてあ  
る。この二重の視点が「現実の子どもから、（目標と  
して）形成さるべきものを形成し、彼の内部に高次の  
生を呼び覚ます。」<sup>101</sup>「ノールによれば、「子どもへの教  
育的愛とは、彼の理想への愛である。」それは、何か  
異質なものが目標、理想として子どもに持ち込まれる  
ことを意味しない。そこでは教育愛に基づき、子ども  
の素質と陶冶性を十分考慮した生の形式が問題となる  
のである。

## IV 教育と教育学における自律性の要請

### 1. 教育的関係理論による自律性の基礎づけ

ノールの構想した教育学は、実り多くはあったが互  
いに独立し多様に展開していた改革教育学運動に、共  
通の基盤と目標設定を見いだそうとするものであ  
った。この科学的反省はまた、次のような関心によ  
って強く方向づけられていた。すなわち、「教育者の自己  
理解をその活動の自律的な意味内容の証明によって明  
らかにし」、教育者を「教育制度の支配をめぐって競  
合している諸勢力の単なる担い手におとしめる危険か  
ら防御する」ことである<sup>102</sup>。

ノールは、教育学を「教会、国家、身分の拘束から  
解放され固有の本質の権利を闘いとらねばならない」、  
「文化的諸機能」のひとつとして捉えた。「（教育学の）  
この解放は最も遅れて達成され、今日もなおその固有  
の性格の承認とその本質の確定のために努められてい  
る。」そのことなくして教育学は、「すべてをそれ自身  
のために働かせようとする他の諸勢力の圧迫に、抛り  
所なく委ねられる」のである。ノールにとって重要な  
のは、教育学が一定の意味において他の諸勢力から独  
立し、自らの仕事を固有の権利から果たし、それによ  
って「自己意識、尊敬また連関と進歩を可能にするよ  
うな場を見つける」ことであった<sup>103</sup>。

このような意味でノールの教育学は、教育者、教育  
機関、教育行為そのものの自律性の要請として、また  
固有の対象と方法を根拠づけようとする科学的教育学  
の試みとして、理解される。この自律的教育学の出発  
点は、特定の哲学的体系や世界観ではなく、教育現  
実それ自体の中に置かれねばならなかった。そして  
ノールが教育現実の中に独特の行為連関として見だ  
したのは、教育的関係に他ならない。K. Ch. リン  
ゲルバッハの指摘するように、「この（教育学の）解

放の努力」は、「教師—生徒（—陶冶内容）関係の独自性」の考察を中心的課題とするのである<sup>44</sup>。

教育的関係の中には、子どもと文化、主観と客観、存在と当為といった、教育学の根本的二律背反が包含されている。教育的関係のメルクマール1. が示すように、国家や教会等の「客観的文化諸勢力」の要求と子どもの主観的権利との間の葛藤を自らに引き受けることによって、教育の独自性と固有責任性が自覚される。教育者が自らの活動を一面的に客観的諸価値の伝達として捉えず、教育さるべき主観とその発達のために「文化諸勢力」の要求を相対化するとき、教育学の特別な課題と特別なエートスに対する視界が開ける。すなわち、「文化諸勢力」の要求を「この子どもにとっての意味」の観点から問いなおす「教育学的基準」が獲得される。この「問いなおし」、「要求の変形」の中に、子どもの発達を保障する教育学の、社会における固有の自律的任務が存在するのである。

前述の通り、子どもの個性への方向転換は無制約的には妥当しない。「子どもは単に自己目的のみならず、子どもがそこに向けて教育される客観的な内容や目標にも義務づけられている。」<sup>45</sup>この客観的なものは個人的形成のための陶冶手段であるだけでなく、固有の価値を持っており、「子どもは自己自身に向けてのみならず、文化活動、職業、国民的共同体に向けて教育される」のである。ノールにとって、一方での「客観的内容」と他方で個々の子どもに対する、教育的責任の両極性は、たとえ彼が後者の極にアクセントを置くにしても、止揚不可能のものであった。またそれ故にこそ、教育と教育学の相対的自律性が根拠づけられるのである。

個々の子どもに対する配慮と援助としての、教育学の自己理解は、明らかに啓蒙の一定の伝統の中にある。とりわけ、ルソーによる子どもの生の独自性と固有価値の発見は、ノールの教育的関係理論、相対的自律性理論が直接結び付くものである。またノールは、すべての子どもに「幸福な充足した生」を保障することを教育の目的とし、とりわけ青少年福祉と教護教育等の社会教育的活動に実践的に関与していった。

このような教育学構想は、本来、来るべきナチズムの「民族国家 (völkischer Staat)」思想と相容れるはずのないものであった。E. ヴェーニガーは明確に、教育の相対的自律性を保障する国家は近代的民主主義的「民衆国家 (Volksstaat)」以外にないことを、洞察していた<sup>46</sup>。それにもかかわらず、ノール及びノール学派がナチズムの危険性を十分に見抜きえず、その権力掌握と明確に対決しえなかったのは何故なのか。この問題を考察するに際し、「全国学校法案」と教育の

自律性との実際的関連、この法案に対するノールの立場が注目される。

## 2. 「全国学校法案」(1927) に対するノールの態度

1927年7月、右派政党の連立内閣のもとで、内相コイデルによって提出された「ドイツ国憲法第一四六条第二項及び第一四九条の実施に関する法案」(全国学校法案)は、民衆学校の形式として「宗派によって分離されない学校(宗派共同学校)」「宗派学校」「無宗派学校(世俗学校、世界観学校)」を並列し、民衆学校での宗教教授をそれぞれの宗教団体の管轄下に置こうとするものであった。ノールは、この法案が憲法一四六条第一項に謳われた、すべての者に共通の「共同学校」の理念を破棄し、実際的には宗派学校の支配的優越を企図したものと見て、厳しく批判する。この法案は、教育を教会に委ね、また父母の学校選択を通して教育を(社会的勢力の一つとしての)家庭に委ねるものと見なされたのである。それは、教育の相対的自律性を要請するノールにとって、すべての教育者が反対しなければならぬ「教育的反動」に他ならなかった<sup>47</sup>。

ノールのこの批判において特徴的であるのは、それが、相対的に自律した文化的諸機能の関係から現実を理解しようとする、精神科学的思考形式によっていることである。そこにおいては、法案の政治的問題性の判定が、憲法、国家、国民、教育学といった「精神的客観化物」の観点から進められ、具体的な政治的イデオロギー的対立は最初から二次的な位置に置かれる。ノールの批判する「教育的反動」は、法案に対し政治的責任を担った集団の文化政策的意志の表現としてではなく、むしろ「政党間闘争」の帰結として捉えられる。ノールにとって法案は、偉大な「民族的教育学的意志」を放棄した政党イデオロギーの、妥協の産物としか見なされなかった<sup>48</sup>。したがって、ノールの批判は法案の支持者、反対者に同じように向けられる。つまり宗派学校を求めるカトリック教会も、無宗派学校を支持する左派政党も、同じく批判の対象とされるのである。

また、ノールによれば、相対的に自律した文化的機能としての教育学は、政党や集団の権力闘争に対する関係の中でこそ、固有の課題を果たさねばならないものとされる。つまり、子どもの精神と魂の力の妨害のない発展を保障するために、教育者は教育的関係の中で子どもを大人の政治的イデオロギー的闘争から守らねばならないのである。この意味において、教育者の活動は「常に暫定的」であり、決して大人の対立的世界に入り込まない。教育者は子どもを「政党ではなく

国家に向けて、体系ではなく科学に向けて、宗派ではなく宗教に向けて」教育する<sup>69</sup>。ノールはこれを「教育学の中立性」と呼ぶのである。

教育的関係のメルクマル5. に示されたとおり、ノールにおいて政治と教育は、従来非難されてきたように無媒介的に並列されてあるのではない。ノールは両者の関係性を、それぞれの固有の課題の充足のために相互に指示しあう、相対的に自律した二つの文化勢力として解釈する。ところが、この観念的關係把握においては、現実の社会の中での階級と集団の対立がまったく無視されることとなり、それ故にこの關係把握は、教育が実際にその中で遂行されている政治的社会的緊張の分析に、何の手がかりも与えない。むしろそれは現実の緊張を、教育学が「中立的に」審判する「政党内闘争」一般へと曖昧化するるのである。

リングエルバッハが指摘するように、教育がそれを担っている社会的政治的集団から切り離されるところでは、決して「中立性」は獲得されず、「そのつどの国家を支配する勢力の影響により強く従属する」危険性が生じる<sup>69</sup>。このことは、ナチズムの台頭の中で証明されることになる。

### 3. ナチズムと教育の相対的自律性

教育的關係理論とそれに基づく教育と教育学の相対的自律性の要請が、ワイマール共和制とそこでの政治闘争に重ねあわせて見られるとき、前者の政治的社会的楽観主義が明らかになる。リングエルバッハの指摘するとおり、ノールは「ゲッティンゲン学派（ノール学派）の教育学的政治的自由主義と鋭く対立し、民主主義の制度を攻撃し、『強力な国家』『有機体的民族共同体』を支持する」反共和制的潮流と、自己自身とを明確に境界づけていない<sup>69</sup>。

注目されるのは、「教育運動か教育反動か」（1932）<sup>69</sup>、「陶冶の理論」（1933）<sup>69</sup>の二つの論文における、個人的教育学から客観的教育学への転回である。すなわち、超党派的「中立的」位置にあるべきノールの教育学と、支配的な民族的保守的イデオロギーとの、合理的には制御されない調停が、彼の「兩極的」教育構想における力点移動を引き起こしているのである。教育的關係の第一前提であった、一人ひとりの子どもの主観的生の極よりも、むしろ子どもがそこへと教育されねばならない規範と内容の極が強調される。ノールによれば、「教育運動」そのものが次のような発展の新しい段階にはいるべきだと考えられる。「再び諸力の内容、方向、結合を求める段階」、「時として単なる反動と思われるが、しかし実際は個々人の力を義務づける優れた全体を、その客観的権力とともに考える段

階」である<sup>69</sup>。この段階のスローガンはもはや人格や共同体でなく、「奉仕」すなわち「客観的なるものへの活動的献身」である。確かに、教育的關係のメルクマル2. に示されたように、この關係自体歴史的に変化するものとされ、一定の歴史的状況の中での具体的選択として、客観的なるものを体現する教師に重心を置いた教育的關係も再び可能かもしれない。しかし問題はこの選択が如何にして正当化されるか、ということである。ノールにおいてこの問題意識は希薄であったといわざるをえない。

もちろんノールは、「民族運動」の過激化をしりぞけ、「教育運動」の開始段階で獲得された個人教育学的洞察を守るために、責任ある教育者に批判的慎重さを求めた。しかし次の言明は、ノールの立場をよく表しているように思える。「今日青年をナチズムに熱狂させ、すべての教師が、たとえその扇動実践、暴力的方法、物質主義的人種理論に拒否的に対決するとしても、ナチズムにおいて肯定しなければならない事柄」は、つぎのことである。つまり、「政治的な議會闘争の向こう側で、それ（ナチズム）が魂と精神の力を経済と政治に対して決定的なもの認め、時代の課題を再び偉大な教育的課題と見なしている」<sup>69</sup>ことである。この言明の中には、ナチズムの「方法」に対する批判以上に、それがめざす「強力な国家」「有機体的民族共同体」「国民の新生」への親近性が認められる。ナチズムに対する、同時に懐疑的で希望的な基本姿勢を、ノールは「全体主義国家」の成立後も保持している。1935年出版の『ドイツにおける教育運動とその理論』の「後書」の中で、「1933年春、教育のソクラテス的形式がプラトンの（国家）教育学に転換された」ことが語られている<sup>69</sup>。ノール自身が弁明するように、このような言明はもっぱら著書の出版を保障する「救命胴衣」であったとしても、ノールがナチズムの教育均制化の性格を、その初期段階においてはまだ見抜けなかったことは明らかである。

## V おわりに

教育的關係は、子どもの主観的生命性と客観的文化諸勢力の要求との葛藤の中で、その兩極を意識しながらも、基本的には子どもの側に立つことを教育者に求めるものであった。またそのことが教育と教育学の自律性を根拠づけていたのである。ナチズムの教育政策に本来的に対立するはずのこの把握が、何故その危険性を見抜きえず、明確に対決する立場をとりえなかったのか。この問いの考察を通して、教育的關係理論及び教育と教育学の相対的自律性要請の基本的性格をま



とめておきたい。

まず確認されるのは、「国民の精神的統一」への憧れが最初からノールの教育学の中心的モチーフとなっていることである。第一次世界大戦への従軍中に、国民の精神的困窮と分裂を痛感したノールは、帰還後、教育によって「新しい陶冶の統一とドイツ的人間性の新しい形式」を創り出すことを宣言する<sup>59)</sup>。これは工業化社会、大衆社会の出現、ゲマインシャフトのゲゼルシャフトへの再編に対して提起された「文化批判」運動の主張につながるものである。そこに共通する「民族共同体イデオロギー」<sup>60)</sup>は、現実の社会的諸関係を隠蔽すると同時に、「ドイツ国民の分断を議会制民主主義の破棄によって克服しようとする政治勢力」すなわちナチ党との親近性を示すものであった。

ノールの教育学を特徴づけるもう一つのモチーフは、子どもの固有の権利を承認する「人間の自己規定の思想」、つまり、啓蒙の伝統との結び付きである。このモチーフも、ノールの教育学の一つの出発点である青年運動との関わりの中で、すでに青年の自己教育の主張としてその意義を認められていた。教育的関係理論のメルクマールにも示されたように、確かにノールは青年ないし子どもの自己活動性、固有責任性の観点を原理的に受容しているが、その実際場面での展開は必ずしも十分でない。つまり、青年運動の主張を正確に受けとめるなら、教育的関係の中で生徒自身が客観的価値や規範、さらに教師の権威それ自体を問題とし、批判的に検証することが可能でなければならないのである。

この生徒の批判的能力への教育が、ノールの教育的関係理論に欠落していることは、ノール自身のナチズムに対する批判的分析の欠如と対応している。それは啓蒙と文化批判という、本来的に不可能な媒介の結果でもあった。ノールの教育学のこのアンビヴァレンツが、彼のナチズムに対する態度を特徴づけている。また逆にこのアンビヴァレンツの故に、ノールはナチズムに同調する教育学者から攻撃され、大学を追われることになるのである。

## 注

- 1) C. メンツェ著 高祖敏明訳「現代ドイツ教育学における根本思想の変化 — 教育関係の解釈をめぐって —」『教育哲学研究』第42号, 1980, 91頁。
- 2) 同上
- 3) Springer, S., Das erzieherische Verhältnis in der Pädagogik der deutschen Landerziehungsbewegung, In; *Pädagogische Rundschau*, 41. Jg.

Ht. 3., 1987. S. 269.

- 4) Scheibe, W., *Die Reformpädagogische Bewegung*, Weinheim und Basel, 6. Auflage, 1978. S. 5ff.
- 5) Nohl, H., Die Einheit der Pädagogischen Bewegung, 1926. In; Derselbe, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt (M), 1949. S. 21.
- 6) 上山安敏著『世紀末ドイツの若者』三省堂, 1986年, 99頁。
- 7) 青年運動と教育的関係の関連については次の論文に詳述されている。小川哲哉「ドイツ青年運動に関する一研究」『教育学研究紀要』中国四国教育学会編 第31号, 1985年, 70~73頁。
- 8) Nohl, H., Das Verhältnis der Generation in der Pädagogik, 1914. In; Derselbe, *Pädagogische Aufsätze*, Berlin—Leipzig, 2. Auflage, 1929. S. 111~120.
- 9) Bartels, K., *Die Pädagogik Herman Nohls*, Weinheim und Berlin, 1968. S. 169.
- 10) W. ディルタイ著 日本ディルタイ協会訳『教育学論集』以文社, 1987年, 106頁。
- 11) 同上, 109頁。
- 12) Kron, F. W., Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion, In; *Pädagogische Rundschau*, 40. Jg. Ht. 5., 1986. S. 549.
- 13) E. ケーニツヒ著 K. ルーメル, 江島正子訳『教育科学理論』学苑社, 1980年, 127頁。
- 14) Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt (M), 7. Auflage, 1970. S. 134.
- 15) Derselbe, Gedanken für die Erziehungstätigkeit, 1926, In; a. a. 0. 5). S. 152.
- 16) Klafki, W. u. a., *Erziehungswissenschaft 1., Eine Einführung (Funk—Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1)*, Frankfurt (M)/ Hamburg, 1970. S. 58ff.
- 17) Nohl, H., Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit, 1926. In; a. a. 0. 5). S. 142.
- 18) Derselbe, Vom Wesen der Erziehung, 1948. In; a. a. 0. 5). S. 281.
- 19) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 101.
- 20) Derselbe, Die Jugend und Alltag, 1927. In; a. a. 0. 5). S. 108.
- 21) Derselbe, Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart, Frankfurt (M), 1949. S. 66.
- 22) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 122.
- 23) Derselbe, a. a. 0. 15). S. 153.
- 24) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 138, 139.

- 25) ebenda.
- 26) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 194.
- 27) ebenda.
- 28) ebenda.
- 29) Derselbe, a. a. 0. 15). S. 154.
- 30) ebenda.
- 31) Finckh, H. J. , *Die Begriff der <Deutschen Bewegung> und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls*, Frankfurt (M), 1977. S. 218.
- 32) Nohl, H. , a. a. 0. 14). S. 137.
- 33) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 132.
- 34) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 137.
- 35) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 136.
- 36) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 137.
- 37) Finckh, H. J. , a. a. 0. 31). S. 226.
- 38) Nohl, H. , a. a. 0. 14). S. 149.
- 39) Derselbe, *Die neue deutsche Bildung*, 1920. In; a. a. 0. 5). S. 18.
- 40) Derselbe, *Charakter und Schicksal*, Frankfurt (M), 7. Auflage, 1970. S. 16.
- 41) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 135f.
- 42) Lingelbach, K-Ch. , *Erziehung und Erziehungstheorien im national sozialistischen Deutschland*, Frankfurt (M), 1987, S. 34.
- 43) Nohl, H. , a. a. 0. 14). S. 124.
- 44) Lingelbach, K-Ch. , a. a. 0. S. 35.
- 45) Nohl, H. , a. a. 0. 14). S. 128.
- 46) Weniger, E. , *Zur Frage der Staatbürgerlichen Erziehung*. In; *Die Erziehung*, 4. Jg. , 1929. S. 148ff.
- 47) Nohl, H. , *Der Reichsschulgesetzentwurf*, 1928. In: a. a. 0. 5). S. 225.
- 48) Derselbe, a. a. 0. 47). S. 229.
- 49) Derselbe, a. a. 0. 47). S. 231.
- 50) Lingelbach, K-Ch. , a. a. 0. S. 41.
- 51) Derselbe, a. a. 0. S. 42.
- 52) Nohl, H. , *Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion?*, 1932. In; a. a. 0. 5). S. 237 ~244.
- 53) Derselbe, *Die Theorie der Bildung*. In; Nohl, H. und Pallat, L. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1. , Berlin-Leipzig, 1933. S. 3~80. <14) als die zweite Auflage>
- 54) Derselbe, a. a. 0. 52). S. 242.
- 55) Derselbe, *Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung*, 1932. In; a. a. 0. 5). S. 216.
- 56) Derselbe, a. a. 0. 14). S. 223.
- 57) Derselbe, *Die neue deutsche Bildung*, 1920. In; a. a. 0. 5). S. 9.
- 58) Weber, B. , *Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus*, Königstein (Ts), 1979. S. 318.