

精神科学的教育学派における「教育的関係」論の発展的継承

—「第一世代／師」ノールから
「第二世代／弟」フリットナーとボルノウへのみちすじで—

助 川 晃 洋

I 研究の対象と課題

ドイツにおける「教育的関係」(pädagogischer Bezug) 論の本格的な展開は、精神科学的教育学派「第一世代」を代表する教育学者であるノール(Herman Nohl, 1879-1960)によって行われた。ノールは、19世紀末から20世紀初頭にかけて繰り広げられた改革教育学運動の実践に深く関与したことを契機として、世代関係の教育的意義や、とりわけ非行青少年との間での「教育的関係」の成立の必要性を認識しており、また同時代に至るまでの教育運動の歴史を振り返り、その段階的発展法則と教育的生の両極構造についての深い理解に基づく「陶冶の理論」(Die Theorie der Bildung)を展開する中で、研究上の重点的な関心の移行プロセスに即して、換言すれば、行論上の必然的な帰結として、独自の「教育的関係」論を披瀝している。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」と定義し、「すべての教育学の基礎」に据えるとともに⁽¹⁾、「教育の基礎は、成熟した人間の成長しつ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⁾と規定している。ノールの「教育的関係」論をドイツにおける同理論の主峰と位置づけることに対しては、もはや誰にも異論の余地はないはずである。

しかし教育における人間関係の洞察それ自体は、ノールの専売特許でも何でも無い。ノールの「教育的関係」論の基本的な発想にしても、学統の端緒とでも言うべきシュライエルマッヘル(Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher)、精神科学の創始者であるディルタイ(Wilhelm Dilthey)、夭折したフリッシュアイゼン・

ケーラー（Max Frischeisen-Köhler）の哲学や教育学にまで遡及することができる部分が少なくない。すなわち経時的に見れば、「教育的関係」把握にかかわる影響関係が、彼らからノールへのみちすじで成立している。この点については、すでに執筆済みで、近刊予定の筆者の別稿⁽³⁾を参照願いたい。

そしてドイツにおける「教育的関係」論の伝統は、ノールをもって途絶えるのでは決してなく、精神科学的教育学派「第二世代」に属する教育学者、しかもイエナとゲッティンゲンの両大学でノールを師と仰いだ一連の弟子達（ノール学派）によって、系譜的に引き継がれている。アンソロジー『教育的関係』（Das pädagogische Verhältnis）の「序文」（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、ガイスラー（Georg Geißler）、ヘルツ（Helene Hertz）、フリットナー（Wilhelm Flitner, 1889-1990）、パチュケ（Wilhelm Patzschke）、ヴェーニガー（Erich Weniger）、プロッホマン（Elisabeth Blochmann）、ネッツァー（Hans Netzer）、シャイベ（Wolfgang Scheibe）、フルック（Carl-Ludwig Furck）、ボルノウ（Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991）、さらにヴェーニガーの弟子であり、ノールからすると孫弟子に当たるクラフキ（Wolfgang Klafki）とバルテルス（Klaus Bartels）、以上12名の名前を順番に挙げている⁽⁴⁾。

では彼らが、「教育的関係の理論をさらに追究した」という、その中身は、どのようなものであるのか。管見によれば、この問いに対する包括的な回答は、従来のドイツ及び我が国の先行研究においては、まだ提示されていない。こうした不備な状況は、もちろん克服されて然るべきである。しかしそのための作業を一つの論文だけで済ませることもまた、到底不可能である。その都度取り上げる人物を限定した上で、個別的・部分的な回答を蓄積し、それらを集成するやり方こそが、むしろ得策である。このような考えに基づき、本研究では、フリットナーとボルノウのケースに着目する。

本研究の課題は、フリットナーとボルノウにおける「教育的関

係」論の継承の実態を把握することである。具体的には、フリットナーの『一般教育学』（Allgemeine Pädagogik）とボルノウの『教育的雰囲気』（Die pädagogische Atmosphäre）を俎上に載せることで、二人の当該理論内容の要点を順次整理・確認する。なお本研究では、それとノールの「教育的関係」論（における対応する箇所）とを照合する作業までは行っていない。そのための前提条件を整備することこそが優先されている、と理解していただきたい。

Ⅱ フリットナーの「教育的関係」論

1 「教育的関係」の成立

フリットナーは、1950年刊行の『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）という節を設けている。そこでは「教育的関係」（pädagogischer Bezug）が、「教育共同体」との関連において究明されている。

教育共同体における二つの人的要因、換言すれば、「教育的関係」を構成する「両極」は、『教育者と被教育者』と呼ぶのが常である⁽⁵⁾。しかしフリットナーは、これには与さない。『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽⁶⁾。

これもまた、抽象である－なぜなら教育者と被教育者が向かい合っているのではなく、肉と血を持った人間が向かい合っているからである。そして彼らが、教育共同体において結びつけられるならば、彼らは、真なる生の関係においてもまた、社会的に、精神的に、そして道徳的に、ともに属していなければならない。

向かい合う両者は、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、「肉と血を持った人間」同士として、より根源的なレベルで結びついている。このフリットナーの考えに従うならば、教育共同体と「教育的関係」のそれぞれは、「生の関係」からの二次的な派生物と三次的なそれとみなされることになる。

そして『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽⁷⁾。

「教育的志向とは、行為において、そして出会いにおいて、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。他者の状況をよりよく展望する者は、他者における成熟への発達をできる限り促進するために援助する。これが、教育共同体の根源現象である」。

「教育的志向が返答を見出すと、そこに教育的関係(erzieherischer Bezug)、すなわちあらゆる他の関係と同様に責任のあるものであるが、しかしそれ独自の責任性の形式をそれ自体のうちに保持している関係が成立する」。

生の関係において、一方の者が教育的意図を抱き、それに基づいて他方の者にはたらきかけたとき、すなわち「教育的志向」が現れたとき、生の関係は、教育共同体へと特殊化される。さらに教育的志向が「返答」を見出したときに、教育共同体において「教育的関係」が成立する。

2 「教育的関係」の典型的区別

「教育的関係は、多様な生の関係の中に含まれており、そしてまた、そこから様々な性格を得ている」⁽⁸⁾。その限りにおいて「教育的関係」は、決して一様ではあり得ない。そのためフリットナーは、「教育的関係」を典型的に区別している。

第一は、「自然的な」(natürlich)ものと「人為的な」(künstlich)ものである。『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽⁹⁾。

自然的な教育共同体と人為的な、或いは組織化された教育共同体とが区別される。前者は、教育の自然形式に対応しており、後者は、人為形式に対応している。「自然的な」ものであるのは、両性の結びつきにより成る教育共同体であり、その今日的な主要形式は、家庭である。この結びつきを越えて国家や教会が成立し、古代－西洋－ヨーロッパの歴史に

として特徴的となった、あの公共団体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。

一方において、国家と教会は、他方において、すべての社会的なグループが、それに関心を寄せているところの、芸術と科学の伝統は、後進を教え、そして形成するための機関を必要とするようになる。すべての、この機関において、教育共同体が成立する。（中略）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、学校において、教育的関係が成立する。騎士と従者、農場管理人と小姓、新兵、修練士、聴罪司祭と告解者、親方、職人と徒弟、教師と生徒、教育施設における「教育者」とその「被教育者」（カテゴリーに対して名称を与えた）、そして組織化された教育機関における教育的関係の幾千もの形式のすべてが、教育共同体の類型を形成している。

第二は、「永続的な」（langdauernd）ものと「一時的な（挿話的な）」（vorübergehend（episodisch））ものである。『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽¹⁰⁾。

さらに永続的な教育的関係と一時的な（挿話的な）教育的関係を区別することができる。

全生涯にわたる教育的関係は、ただ自然的な根本関係において一両親と子どもの間においてのみ存在する。ただしこの関係もまた、時とともに子どもが自立的になればなるほど、ますます挿話的なものになる。すべてのその他の関係は、時間的に、そして実質的に、或いは機能的に限定されたものである。最も実り豊かな、まさに圧倒的な教育的影響は、束の間の出会いによるものである。牧師、教師との対話、友人との話し合い、夫婦の話し合いは、人生を、しかもまさに教育的な方向において決定する。研究者との人格的な接触が獲得された場合に、ドイツの大学における内容の豊かな学期が、いかに大きな影響を持つものであることか、堅信礼の時期における牧師と子どもの間の短い関係が、しばしば宗教的覚醒にとっていかに重要なものであることか。

第三は、「全体的な」(total)ものと「部分的な」(partiell)ものである。『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽¹¹⁾。

第三の区別は、ある出会いにおいて影響を持つに至る内容の広がりに関係している。ある種の関係は、全般的に教育に方向づけられており、全体的なものである。また他の生の関係には、次のような独自性がある。すなわち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、部分的なものである。これらの生の関係は、ただ新参加者が、生活領域の内容やしきたりに違反したり、或いは彼の編入が望ましいかどうかの問題として残ったりするや否や、ただ教育的意志を発動させるのみである—それは、しきたりや秩序が承認され続けている限りにおいて、その教育的性格を小さくさせている。精神、或いは精神とは言えないものによって結びつけられており、そして後進を適合させたり、折に触れて教育したりすることによって世話をする、すべてのグループ、すなわち社会的サークル、共通の職務を持った同僚、あらゆる種類の仲間関係、学生組合、協同組合が、それに入るものであり、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。

3 「教育的関係」の相互性

「教育的関係」が、多様な生の関係の「混合」であるならば、当然「教育的関係における真なるもの、深いものと真でないもの、単に外面的なるものとの対立が現れてくる」⁽¹²⁾。そして『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽¹³⁾。

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) でなければならない。

「教育的関係」においては、「両方の側から全く違った動機、反応形式、意図、そして心情がはたらいている」。「教育者の側から(中略)すれば、何が真に教育的な動機や志向であるのかということが問われる。それらは、再び我々の現存在の様々な層に由来するものであり、構造化された統一として作用する」⁽¹⁴⁾。『一

『一般教育学』においてフリットナーは、教育者の動機を「養育的本能」（pflegerischer Instinkt）、「社会的な原経験と衝動」（soziale Urerfahrung und Trieb）、「価値意志」（Wertwille）、「救済意志」（Heilswille）の四つに分けた上で⁽¹⁵⁾、次のように述べている⁽¹⁶⁾。

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。

「教育的動機」は、理論的には四つに分けることができるにしても、実態としては統一的に作用するものとして把握されている。四つの教育的動機は、「教育愛」において結びついており、したがって教育愛は、「最も深い教育的動機」である⁽¹⁷⁾。『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽¹⁸⁾。

すべての動機は、教育愛において結びついているのであるが、しかしそれは、様々な形式において現れ、そして愛の特殊な様式を表す。

さらにフリットナーは、教育愛とともに、「権威」を重視している。「権威のない教育は、考えられないことである」。なぜなら「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って、それを代表し、真の権威となる」からである。また権威は、「所与」である。それは、「教育的な状況そのものによって成立するのであり、恣意や思い上がりに基づいて成立するのではない」⁽¹⁹⁾。

そして『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽²⁰⁾。

権威と愛、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のであり、そして様々な個性は、タイプに基づいて理解し得るものとなる。

教育的動機、教育愛、権威という三つの契機に基づいて、教育者のあり方が規定され、さらに教育者ごとに際立った「個性」が形成される。そしてフリットナーは、教育者の「タイプ」を「社会的」（sozial）、「支配者的—現実主義的」（herrscherlich-realistisch）、「人文主義的」（humanistisch）、「司牧的」（seelsorgerlich）の四つに分けている⁽²¹⁾。この分類は、それぞれのタイプを決定

づける、ある特定の一側面の特殊性を殊更強調することによってもたらされたものである。もちろんフリットナーは、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。むしろフリットナーは、一方では、相互に異なるタイプの教育者同士による「相互補完」を推奨しつつ、他方では、「教育者の個性の一面的な刻印から、確かに優れた教育的関係が成立する」にしても、それでも「至る所で平均的な個性から生じ得る教育的な愛と権威の取り繕わない形式が最も必要である」と主張している⁽²²⁾。

ところで教育共同体において「教育的関係」が、教育者の教育的志向に対する被教育者の返答をもって成立するものであり、またそれが、一方的なものではなく、相互的なものである以上、教育者の側からのほたらきかけに対しては、被教育者の側から、何らかの反応がなければならないはずである。『一般教育学』においてフリットナーは、次のように述べている⁽²³⁾。

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、応答が生じるところでのみ実現する。被教育者は、真に語りかけられ、そして妨げになるものが二人の間に入り込んでこない場合に、真に応答する。私が愛をもって出会う子どもは、愛をもって応答し、私が子どもに注意を向けさせ、子どもに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。子どもは、私と一緒に遊んだり、話したりするし、仕事と労働に参加したりする。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うちに自分で表現するということを信頼をもって期待する。あらゆる年齢段階を通して、この対応の法則(Gesetz der Entsprechung)が妥当する。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。

すなわちフリットナーにおいて「教育的関係」は、「対応の法則」に従って、相互的な関係として構想されている。

Ⅲ ボルノウの「教育的雰囲気」論

1 「教育的雰囲気」の概念

ボルノウは、1964年に『教育的雰囲気』を刊行している。「教育の情感的・人間的前提に関する研究」（Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung）という同書の副題からも、ある程度伺い知ることができるように、そこでは「教育的関係」が、「教育的雰囲気」（pädagogische Atmosphäre）の概念によって、人間学的にとらえ直されている。

『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている（24）。

私の企てる論考は、かつてノールが教育的関係の概念で表現し、さらにH. ヘルツが独自の研究論文の中でより詳しく追究した思想を、私なりの仕方で再び取り上げようとするものである。この教育的関係の概念においてもまた、共通に、教育者と子どもを包括する関係が意味されている。しかし驚くべきことに、その後、この教育的関係を再び取り上げて、さらにこれを発展させた人がなく、そして内容的に、そこで共同してはたらいっている要因について、より詳細な研究がなされなかったため、この概念は、ひどく色褪せた状態にとどまっている。そこで私の言う教育的雰囲気の概念によって、より根源的な、したがってなお未分化ではあるが、しかしそれ故に、却ってより包括的な現象をとらえることができるのではないか、そしてまた、この現象の内部において、具体的な教育的関係をより積極的にとらえ、発展させることができるのではないか、と私には思える。

ボルノウは、ノールの「教育的関係」論に関する研究の停滞を憂慮し、その深化と拡大を意図して、「教育的雰囲気」の概念を新たに打ち出している。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている（25）。

ここでは、むしろあらゆる成果の豊かな教育にとって欠くべからざる根底を成す情感的条件と人間的態度を記述するこ

とに、その主眼を置くことにする。しかもそれは、全く原理的な意味において、である。というのは、このような条件や態度は、単に教育にとって都合のよいもの、教育を容易にするものであり、或いは逆に、それらが欠けている場合には、教育を困難にするものでもあるという意味ばかりではなく、教育が、何らかの成功をおさめるためには、それらが、不可欠な前提として存在していなければならないと考えられるからである。

「このような条件や態度」は、教育者と子どものそれぞれにおいて、別個に存在するものではない。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽²⁶⁾。

要するに教育者の一定の情感的態度は、子どもの一定の情感的態度に呼応するものであって、両者は、教育の成功にとって同じように必要なものである。しかしながら両者は、互いに別個のもの、そして分離したものであって、何らかの仕方では両者が一定の相互作用の関係を結ぶのであるかのように考えるのは、誤りであろう。両者は、教育者と子どもを等しく、ともに包み込む一つの情感的な媒質の違った二つの局面なのであって、一つの媒質の内部において二つの局面は、ただ相対的に区別されるに過ぎない。

そしてボルノウは、この「一つの情感的な媒質」を「教育的雰囲気」の概念で言い表している。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽²⁷⁾。

それは、教育的状況の全体であり、そしてとりわけ子どもと教育者を共通に包括する同調の気分であり、そして一方と他方との階調であり、教育の成功には欠くことのできないものである。

ボルノウの「教育的雰囲気」は、何か固定的な基礎の周りに漂う周辺的・暫定的なものでは決してない。それは、「教育者と子どもの間に成立し、あらゆる個々の教育行為の背景を成す情感的条件と人間的態度の全体を意味する」⁽²⁸⁾。

ところでボルノウは、『教育的雰囲気』の目次を一瞥すれば明

らかなように、「子どもの視点」(Die Perspektive des Kindes)と「教育者の視点」(Die Perspektive des Erziehers)に分けて、「教育的雰囲気」を論じている。「これら二つの側面は、一つの包括的な雰囲気の中で、互いに広く入り混じっているために、両者を完全に分離することは困難であるが、しかし叙述の便宜上、別個に分けて論じることは避けられない。ある程度の無理をしたり、ときには首尾一貫性を欠かざるを得ないことがあっても、やはり最初に一方を、そしてそれから他方を取り上げる」⁽²⁹⁾。

2 「教育的雰囲気」における子どもからの視点

まずボルノウは、子どもの「被包感」(Geborgenheit)について論じている。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽³⁰⁾。

子どもの側から見て、教育を支える一連の雰囲氣的な前提条件の最初に位置するのは、子どもを保護する家庭環境である。そこには信頼され、安定感を与える者から放射される感情が満ちている。子どもが、そこで抱く信頼の感情は、すべての健全な人間的発達にとって、まず第一の不可欠な前提である。ただこのような雰囲気においてのみ、子どもは、正しい発達を遂げることができるのであり、そしてただこのような雰囲気の中心からのみ、世界は、子どもに対して、その意味深い秩序を開示する。それに対して、この被包感が欠如している場合には、世界は、子どもに対して威嚇的に迫ってくる力であり、もしどこかで子どもに、この被包感が再び与えられないならば、子どもは、人生への意志を失い、希望もなく萎縮するに違いない。

そしてボルノウは、とりわけ母親への被包感を重視している。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽³¹⁾。

ただ母親の愛だけが(中略)、子どもの周囲に、その意味内容を理解することができ、信頼することができるものに満ちた世界を張りめぐらし、そしてその世界を明るい光の区域として、暗闇と不可解の背景から際立たせる。

しかし子どもは、母親への絶対的信頼に、いつまでも依存して

いるわけではない。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽³²⁾。

子どもの自立性が増すにつれて、いかに助力を惜しまない最良の大人でさえも完全ではないということが明らかになってくると、無条件の信頼は、やがて必ず崩壊せざるを得ない。というのも人間は、不完全な存在であり、無条件の信頼に応えることが、いつかはできなくなるからである。人間は、決して神ではない。子どもは、愛する両親についてさえ、やがてその人間的な弱点を体験する。

母親との限られた関係から、次第に世界における他の人間や事物へと開眼し、それらの洞察を通じて、子どもは、大人へと成長する。それとともに信頼の対象も、特定の存在から存在一般へと変化する。しかしそれでも信頼そのものは、変わらずに存続し続ける。「存在への信頼は、すべての人間の生に対する必然的な前提条件である」⁽³³⁾。そして『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べて⁽³⁴⁾、子どもの被包感についての議論を締め括っている。

人が、そこで被包感を抱く領域が必要であることは、あらゆる人間的生に妥当する。それは、大人にとっても妥当し、そしてとりわけまだ自らを格別に力弱く無防備なものと感じている子どもにとっても妥当する。したがって子どもが、この種のより狭い領域の中で、被包感が持てるようにしてやること、そして子どもの生を支える基本的な気分が、いつもそこにあるようにし、もしそれが阻害されたときには、いつでもすぐに回復されるようにしてやることが、教育の第一の、そして必須の課題である。

次にボルノウは、子どもの徳性として、「感謝」(Dankbarkeit)と「服従」(Gehorsam) —これらには「愛」(Liebe)と「尊敬」(Verehrung)が、「その一部を成すものとして」⁽³⁵⁾含まれている—について論じている。「これら二つの概念は、子どもの心の基本的特性を総括的に言い表している」⁽³⁶⁾。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽³⁷⁾。

この子どもの服従的な基本態勢は、我々によって考察されている教育の前提条件の中より広い条件として、重要であり、そして考察と育成を同様に必要とする。なぜなら子どもは、ただこの服従を通してのみ、共通な世界の秩序の中へと育っていくからである。感謝と服従は、このような仕方において、子どもの心の基本態勢として、本質的に関連し合い、そして相互に結び合っている。すなわちただ感謝の気持ちを持って大人に対することにおいてのみ、自由な、真正な、心からの肯定的な服従が成立し、そしてただこのような服従的な順応においてのみ、感謝の感情が完成する。

ここで言う服従とは、「いやいやながら命令に従う服従」ではなく、「静かな、自明な服従であり、この服従は、秩序づけられた世界に、自明的にはめ込まれてあることの中に存在するのであるから、それ自体としては感じられない」。こうした純粋な服従においてのみ、感謝の念が自然に完成されていく。感謝と服従は、「人間的発達の自明な出発点」である⁽³⁸⁾。子どもは、これらを通じて「共通な世界の秩序の中へと育っていく」。

また『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽³⁹⁾。

もちろん感謝と服従の両者が、自明な前提として教育的雰囲気を規定し得るのは、ただ幼児期においてのみである。後に子どもが、成熟に伴う危機を通じて自立性にまで到達するならば、感謝と服従は、必ずいずれは崩壊せざるを得ない。

しかし子どもの「不服従的で、感謝の気持ちのない離隔の状態」は、「過渡的な現象」であり、感謝と服従が相互に関連し合う、「この根源的雰囲気の再建こそが、教育が、自らに課すべき不断の課題である」。そのためにこそ教育者は、「長期の忍耐を必要とする」。なぜなら「感謝の気持ちのない者は、彼が、その状態にとどまっている限りにおいて、教育することができない」からである。そもそも人間は、特定の教育者に由来する「個々の具体的な助力や贈与」に対する感謝の念から、やがて人間的生の全体を包括する存在一般に対する感謝の気持ちを抱き、さらには「あらゆる個々

の苦しみを越えて、生の全体を過分な贈与として感じられる」ようになるものである⁽⁴⁰⁾。

3 「教育的雰囲気」における教育者からの視点

まずボルノウは、子どもへの「信頼」(Vertrauen)について論じている。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽⁴¹⁾。

この情感的関係については、我々は、再び信頼をもって考察の手始めとするのが最善である。(中略)というのも、これもまた、子どもの正しい発達にとって必要なものだからである。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。(中略)子どもは、彼の周囲から寄せられる期待によって左右される。子どもは、その発達を進めるためには、周囲の信頼を必要とする。これが欠けている場合には、すなわち信頼の代わりに、あからさまにせよ、或いは目に見えないにせよ、何らかの不信がある場合には、子どもの発達もまた、決して首尾よくは進まず、それは、遅れたり、或いは取り返しのつかない仕方であらめられたりする。

教育者の子どもへの信頼は、子どもの健全な発達のために必要不可欠である。それによって、子どもの発達の有り様が規定されることになる。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽⁴²⁾。

教育者の信念は、彼が、子どもの中にあるものと前提しているところの、よき能力を強化する。教育者は、その信念によって、子どものよき能力をある程度まで誘い出す。教育者が、この子どもは、信頼することができ、正直で、物事に専心する能力があると考える場合には、この信念によって、子どもの内部には、それに対応する特性が目覚めさせられ、そして強化される。子どもは、こうした教育者の信頼によって、実際に信頼することができ、正直で、物事に専心する能力がある子どもになる。子どもは、教育者が、子どもについて描く像に従って、そして教育者が、子どもの中に置く信頼に応

じて、自らを形成する。しかし同様に、逆のことも起こり得る。すなわち教育者が、子どもの中にありはしないかと邪推する、あらゆる悪しきものが、この邪推によって、すべて同じように呼び起こされ、そして最後には、疑い深い教育者が推測した通りに、子どもは、愚鈍で、怠惰で、嘘つきな子どもになってしまう。

ただし「教育者という職業は、それに要求された信頼に関して、絶えず過度な要求を課せられている」⁽⁴³⁾。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽⁴⁴⁾。

「信頼は、単なる意図によって作り上げられるのではなく、個々のあらゆる信頼に際して、自分自身が、あらゆる失望を越えて、なおも揺るがぬ一般的かつ包括的な存在と生に対する信頼—或いはキリスト教的に言うならば、神に対する信頼—によって支えられていると感じている人にのみ訪れる」。

「この存在と生に対する信頼の中にこそ、教育者たることの究極的な、不可欠な前提が潜んでいる」。

教育者の子どもへの信頼は、ともすれば崩れ去ろうとするものであるが、包括的信頼によって、究極的には神への信頼によって支えられることにより、確かなものになっていく。ボルノウは、このことを指摘して、子どもへの信頼についての議論を締め括っている。

次にボルノウは、教育者の徳性として、「教育愛」(erzieherische Liebe)、「期待」(Erwartung)と「忍耐」(Geduld)と「希望」(Hoffnung)について論じている。『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている⁽⁴⁵⁾。

エロスからも、カリタスからも、教育的関係を決定づけるものは、つかむことができない。おそらくそれは、端的に、素朴に人間的な愛である。それ自体としては、まだ特別に教育的であるとは言えないものであるが、しかし子どもの側にも、それに対応する愛が生まれ、そしてそれと一つの統一的な関係に結ばれる限りにおいて、その素朴に人間的な愛は、不可欠な前提（中略）として、教育的関係を支え、そして可

能ならしめる。

教育愛は、「素朴に人間的な愛」であり、子どもとの相互信頼の雰囲気においてこそ、その形成が促される。

そして『教育的雰囲気』においてボルノウは、次のように述べている。

「教育的関係の本質には、教育者が、希望と期待を持って、現在を越えて将来へと先を急ぐということが含まれている」⁽⁴⁶⁾。

「教育者には、先走った期待の性急さとは異なって、発達の終点をじっくりと待つことができ、そして予期しなかった新たなものも、発達を豊かにさせるものとして積極的に受け入れる準備があるところの、気長な忍耐が必要である」⁽⁴⁷⁾。

教育の仕事は、将来にかかわることであるから、教育者が、子どもに期待し、希望を抱くのは当然である。その際、教育者には、子どもの「発達に注意深く歩調を合わせていく」こと、すなわち忍耐が求められる。忍耐の前提には、将来への信頼があり、また「希望は、将来への信頼である」。希望と忍耐は、必然的に内的な関係にある。そして「両者は、ともに生と世界への信頼によって支えられており、両者は、（中略）究極的には、『全き』世界の中に包まれているという感情によって支えられている。希望と忍耐は、究極的な根底においては、（そしてあらゆる特定の刻印からは独立した）宗教的な徳である」⁽⁴⁸⁾。

Ⅳ 研究のまとめと今後の課題

本研究では、精神科学的教育学派「第二世代」に属する教育学者における「教育的関係」論の継承の実態を把握する作業の一環として、フリットナーとボルノウのケースについて論じてきた。ここで本研究において得られた知見を整理するならば、それは、次の二点になる。論文の基本的な構成に即して列挙する。

- (1) ①フリットナーは、「教育的関係」の成立について、多様な生の関係に由来するものとして、教育共同体との関連において究明している。②そしてフリットナーは、

「教育的関係」が一樣ではあり得ないことから、そのあり方を典型的に区別している。③さらにフリットナーは、「教育的関係」の真正さを表すメルクマールとして、相互であることを挙げている。

- (2) ①ボルノウは、「教育的雰囲気」について、教育者と子どもの間に成立する情感的条件と人間的態度の全体であり、教育が成功するための前提であると解している。
②そしてボルノウは、まず子どもの視点から、子どもの被包感、感謝と服従について、③次に教育者の視点から、子どもへの信頼、教育愛、期待と忍耐と希望について論じている。

フリットナーとボルノウは、「教育的関係」の問題を自らの学的主要関心事の一つとして位置づけており、しかも彼らの理論は、ノールの「教育的関係」論の単なる受け売りではなく、それぞれの学説史的位置や方法論的立場に応じて、オリジナルなものに仕上がっている。このことは、たとえ示唆的なレベルにおいてであれ、本研究によって裏づけられたと考えてよいだろう。表題において、ただ「継承」とだけ表記するのではなく、そこに「発展的」という形容句をあえて前置したのは、このような筆者の判断に基づいている。

ところで本研究では、予め断っておいた通り（Ⅰ「研究の対象と課題」参照）、次の二つの問い（順不同）に対する回答を保留している。第一に、フリットナーとボルノウが、ノールの「教育的関係」論のどの部分を、どのように参照・摂取しているのか。第二に、上述したフリットナーとボルノウを除く10名が、「教育的関係」について、どのように論じているのか⁽⁴⁹⁾。これらについては、いずれも今後の課題としたい。

注

- (1) Nohl, H., Vom Wesen der Erziehung, in: H. Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt a. M.: Verlag G. Schulte-Bulmke, 1949, S. 282.

- (2) Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 9., unveränderte Aufl., Frankfurt a.M.: Verlag G. Schulte-Bulmke, 1982, S. 134.
- (3) 助川晃洋 「ノールにおける『教育的関係』論の形成の促進的影響作用因—先哲の知見を参照・摂取した可能性に焦点を当てて—」（未公刊）
- (4) Kluge, N., Einleitung, in: N. Kluge (Hrsg.), Das pädagogische Verhältnis, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973, S. X II f.
- (5) Flitner, W., Allgemeine Pädagogik, 14., Aufl., Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974, S. 70.
- (6) ebd.
- (7) ebd., S. 71.
- (8) ebd.
- (9) ebd., S. 72.
- (10) ebd., S. 72f.
- (11) ebd., S. 73.
- (12) ebd.
- (13) ebd.
- (14) ebd.
- (15) ebd., S. 75.
- (16) ebd.
- (17) ebd.
- (18) ebd.
- (19) ebd., S. 77f.
- (20) ebd., S. 79.
- (21) ebd., S. 79-82.
- (22) ebd., S. 81f.
- (23) ebd., S. 82.
- (24) Bollnow, O. F., Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1964, S. 13.

- (25) ebd.,S.11.
- (26) ebd.,S.12.
- (27) ebd.
- (28) ebd.,S.11.
- (29) ebd.,S.16.
- (30) ebd.,S.18.
- (31) ebd.,S.19.
- (32) ebd.,S.22.
- (33) Bollnow,O.F.,Neue Geborgenheit:Das Problem einer
Überwindung der Existentialismus,Stuttgart/Köln:Verlag
W.Kohlhammer,1955,S.20.
- (34) Bollnow,O.F.,a.a.O.(24),S.26.
- (35) ebd.,S.41.
- (36) ebd.,S.38.
- (37) ebd.,S.39f.
- (38) ebd.,S.38f.
- (39) ebd.,S.40.
- (40) ebd.,S.40-42.
- (41) ebd.,S.44.
- (42) ebd.,S.47f.
- (43) ebd.,S.51.
- (44) ebd.
- (45) ebd.,S.54.
- (46) ebd.
- (47) ebd.,S.56.
- (48) ebd.,S.60-62.
- (49) ヘルツとヴェーニガーのケースについては、次の二つの拙稿を参照願いたい。

助川晃洋 「ヘルツの『教育的関係』論研究の輪郭と特徴－『教育的関係の理論』に関する若干のノート－」『宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学）』第7号 宮崎大学教育文化学部 2002（平成14）年9月 pp.1-14.

助川晃洋 「ヴェーニガーにおける『教育的関係』への学的関心の継続－ノールからヴェーニガーへのみちすじで－」 『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第10号 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター 2003（平成15）年3月 pp.19-31.