

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－

助川晃洋

I 研究の目的と方法

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の一人であるノール(Herman Nohl, 1879-1960)によって行われた。ノールは、19世紀末から20世紀初頭にかけて展開されていた改革教育学運動、特に青年運動と社会的教育学に深く関与したことを契機として、実践における「教育的関係」の成立とその理論化の必要性を認識しており、また普遍妥当的教育学批判、教育現実への着目、教育学の相対的自律性の要求、教育的態度の本質把握といった研究上の課題に取り組むことによって、「教育的関係」へと学的関心を収束させ、独自の理論を構築している。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。そしてノールの直弟子で、精神科学的教育学派「第二世代」に属する教育学者、例えばフリットナー(Wilhelm Flitner)やボルノウ(Otto Friedrich Bollnow)等によって、ノールの「教育的関係」論は発展的に継承されている。さらに「教育的関係」は、今日のドイツでは、教育学上の用語、或いは概念として定着しており、標準的な教育学の入門書や教員養成のテキストにおいても紹介されている。以上の経緯を踏まえる限りにおいて、ノールの「教育的関係」論は、ドイツにおける同理論の伝統の嚆矢であり、主峰であり、もはや個人としての主観・主張の域を越えた学問的共通理解、或いは教職教養であるとさえみなし得る。

しかし教育における人間関係への着目それ自体は、ノールの専売特許でも何でもない。それ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は、教育学史上において、かなり早くから存在していた。ノールもまた、「それが永遠の生の関係を表現するが故に古い」⁽³⁾と述べており、「教育的関係」の遡及可能性、逆の見方(歴史的順序)に従った言い方をすれば、「教育的関係」論の形成に際して、他者が過去に発表した関連する教育学的知見を参照し、何らかの形で摂取した可

能性を示唆している。

ではノールは、誰の知見をどのように参照し、摂取したのか。実はこの点について、ノール自身は特に明言していない。従来のドイツ及び我が国の先行研究においてもまた、まとまった形で、主題的に論じられているわけではない。本研究は、こうした状況を踏まえて企画されたものであり、上述した問いに対する（限定的かつ部分的ではあっても、最も有力と思われる）回答を提示することを意図している。そして本研究において筆者は、シュライエルマッヘル（Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768-1834）、ディルタイ（Wilhelm Dilthey, 1833-1911）、フリッシュアイゼン・ケーラー（Max Frischeisen-Köhler, 1878-1923）の三人（彼らは、教育学の教育・研究業績を有してはいるものの、本来的には、揃って広義の哲学者であり、そのため副題では「先哲」と総称した－筆者注）に着目する。なぜなら彼らは、通説によれば、精神科学的教育学派のネットワーク内に包括することができるのに加えて、直接的な人間関係や著作物を媒介とした思想上の交流等によって、ノールの教育学理論形成に多大な影響を与えた人物とみなすことができるからである。

本研究の目的は、ノールが、「教育的関係」論の形成に際して、シュライエルマッヘル、ディルタイ、フリッシュアイゼン・ケーラーの知見をどのように参照し、摂取したのかを明らかにすることである。そしてこの研究目的を達成するための方法としては、順次、三人それぞれの関係する理論内容の要点を整理した上で、それとノールの「教育的関係」論（における対応する箇所）との照合を行い、影響関係の特定を試みることにしたい。なお四人の理論内容それ自体を詳細に論じることは、本研究の課題ではないので、あえて行っていない。筆者の一連の別稿を併せて参照願いたい⁽⁴⁾。

Ⅱ シュライエルマッヘルの場合

1 教育の終点に関するシュライエルマッヘルの見解

シュライエルマッヘルは、ベルリン大学において、1813・14年冬学期、1820・21年冬学期、1826年夏学期に教育学講義を担当している。このうち「1826年の講義（筆記録）」（Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften)）は、アフォリズムやトルソー等では決してなく、シュライエルマッヘルの教育学構想の全貌をほぼ余すところなく伝えている著作として定評がある。特にその「序文」（Einleitung）は、「彼の教育思想の性格を知るのにもっともよい文献」⁽⁵⁾であると言われている。「序文」においてシュライエルマッヘルは、次のように述べている⁽⁶⁾。

人類は、この地上でその存在の一定の周期を通過して、再び地上から消

えていく個々の存在から成っている。しかも同時に一つの周期に属するすべてのものは、いつでも古い世代と若い世代とに分けることができるのであり、このうち前者は、いつでも先に地上から消え去るようになっている。けれども人類を我々が国民と呼んでいる大きな集団として見てみると、これらの集団は、世代の交代を通じて同じであり続けるのではなく、そこには我々が重視しているあらゆる関係における上昇と下降とが存することがわかる。我々が、ある国民の生活全体を考察してみる場合、上昇が一方の半分を成し、そして下降が他方の半分を成しているのかどうか、或いは二つのものが交代するのかどうか、このことは、いまここでは解決しなくておくことにしよう。しかし上昇にも下降にも人間の活動が根底にあるということは、明らかである。そしてなされるべきことについてのイメージが、この人間の活動に先行し、またこの活動が適合させられなければならない典型が、目の前にあればあるほど、すなわちこの活動が、技術であればあるほど、それだけ一層この人間の活動は、完全なものである。古い世代の活動の大部分は、若い世代に対して及ぼされる。そして何がなされ、またなぜそれがなされなければならないかということが、よく知られていないだけ、この活動は、不完全なものである。こうして一つの理論がなければならぬことになる。そしてその理論は、古い世代の若い世代に対する関係 (Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren) から出発して、次のような問いを設定する。すなわちもともと古い世代は、若い世代を一体どのようにしようとするのであろうか、どのようにすれば活動が目的に、またどのようにすれば結果が活動に合致するのであろうかという問いである。我々は、この理論の領域に入ってくるすべてのものを、もちろん古い世代が若い世代に関して責任を負っているのであるが、古い世代の若い世代に対する関係の、この基盤の上に打ち立てることになるのである。

この言葉は、シュライエルマッヘルが、「世代関係」(Generationenverhältnis) – 「古い世代の若い世代に対する関係」、換言すれば、「教育する世代の教育される世代に対する関係」(Verhältnis der erziehenden Generation zu der zu erziehenden)⁽⁷⁾ – を自らの教育学理論形成の出発点に据えている事実を活写している。そして「序文」においてシュライエルマッヘルは、「古い世代の若い世代に対する作用が存在すること」と「それに関する一つの理論、一つの技術論が必要であるということ」の二点を確認した上で、「多様な個別の探究の領域に入って行く」⁽⁸⁾。すなわちシュライエルマッヘルは、「教育の始点 (Anfangspunkt) と終点 (Endpunkt) に関する内的な問いと外的な問い」、具体的には、「教育は、何を実現することができるのか、また教育は、何を実現す

べきであるのか」、「教育作用は、いつ始まるのか」、「教育作用は、いつ終わるのか」という三つの問いについて論じている⁽⁹⁾。このうち第三の問いに対する回答として、「序文」においてシュライエルマッヘルは、次のように述べている⁽¹⁰⁾。

我々には、ちょうど一つの回答がある。すなわちそれは、こうである。人間が成熟したときに、すなわち若い世代が自立的な方法で道徳的な課題の遂行に共働して、古い世代と対等になったときに、教育作用は終わる。それからはただ両者の協力が存するだけである（Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf; d.h. wenn die jüngere Generation, auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend, der älteren Generation gleich steht; es gibt dann bloß ein Zusammenwirken beider）。この言葉は、政治的にもこういった意味で使われている。というのは、国家によって早い遅いの差はあっても、すべての国家において、共同の全体活動が法律的に各個人に認められる時点というものがあるからである。しかし我々は、もはや教育学を無造作に政治学に従属させることはできない。そしてこの政治的な限界は、我々を拘束すべきものではなく、我々は、ここでも政治的に確定された時点を採用しなくてもよい。教育活動の終わりを定めることは、国家の課題ではない。またその課題の解決は、せいぜい成熟に達したことを宣告することのうちに見出され得るだけである。

また「序文」においてシュライエルマッヘルは、第三の問いに対する回答としてではないが、次のように述べている⁽¹¹⁾。

教育－その意味を狭くとれば、自己活動が他の人間からの作用に優る時期に来ると終わるのであるが－は、人間を国家における、教会における、一般的で自由な社交的交わりにおける、また認識や知識における全体生活に引き渡すことを、その仕事とすべきである。

シュライエルマッヘルは、教育の終点を明確に規定している。シュライエルマッヘルは、「人間が成熟したときに、（中略）教育作用は終わる」と考えている。古い世代の若い世代に対する教育作用は、いわば他者教育であるが、それは、「若い世代が自立的な方法で道徳的な課題の遂行に共働して、古い世代と対等になったときに」終了する。その後、古い世代と若い世代の関係は、「協力」の関係へと変化するものであり、また若い世代においては、何より「自己活動」が優先されることになるのである。

2 ノールのシュライエルマッヘル受容

ノールにおいて「教育的関係」は、時間的な契機によって終了する（自己止揚する）関係であると理解されている。「教育的関係は－それが教師であることの悲劇と運命であるが－、両方の側から余分なものになり、解消することをめざす」⁽¹²⁾。そして『ドイツにおける教育運動とその理論』（Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie）においてノールは、次のように述べている⁽¹³⁾。

教育は、人間が成熟したところで終わる。すなわちシュライエルマッヘルによれば、若い世代が自立的な方法で道徳的な課題の遂行に共働して、古い世代と対等になったときに、教育は、それ自体余分なものになり、そしてその後我々の死まで続く自己教育になるという目標を持っている（Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird, das heißt nach Schleiermacher: wenn die jüngere Generation auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleichsteht, die Pädagogik hat so das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden, die dann bis zu unserm Tode fortreicht）。

ノールにおいて「教育的関係」の終了は、「成熟」と「自立」という目標によって規定されている。ノールは、「教育は、人間が成熟したところで終わる」と考えている。「若い世代が自立的な方法で道徳的な課題の遂行に共働して、古い世代と対等になったときに、教育は、それ自体余分なものになる」のであり、その後は他者教育に代わって、生涯に渡る「自己教育」の実現がめざされることになるのである。

ノールは、「教育的関係」の終了の時点における被教育者の状態について、「人間が成熟したところ」、「若い世代が自立的な方法で道徳的な課題の遂行に共働して、古い世代と対等になったとき」と説明しているが、これは、「シュライエルマッヘルによれば」とノール自身が述べていることから明らかなように、シュライエルマッヘルに依拠した見解である。ノールは、教育の終点に関するシュライエルマッヘルの知見を参照・摂取し、それを自らの考え方を補強する材料として利用することによって、「教育的関係」の終了に関する見解を作り上げている。すなわち教育の終点、或いは「教育的関係」の終了という特定の事項にかかわって、シュライエルマッヘルとノールの間には、前者から後者へという流れで影響関係が成立しており、また思想的な連続性が存在していると判断することができる。ノールにとってシュライエルマッヘルは、世代関係論の提唱者、或いは「教育的関係」

論の先駆者として、一般的・傍観的なレベルにとどまることなく、「教育的関係」の終了に関する自身の見解を支える知見を提供してくれた人物として、より直接的かつ明確に位置づけ、意義づけることができるのである。

Ⅲ デイルタイの場合

1 「教育的関係」の構成要因に関するデイルタイの見解

デイルタイは、ベルリン大学において、1884年夏学期から1894年夏学期まで、夏と冬を問わず、毎学期に渡って教育学講義を担当している。このうち夏学期のテーマは、一貫して「教育学の歴史と体系」(Geschichte und System der Pädagogik)であったが、その草稿は、デイルタイ教育学の「最も包括的な構想」⁴⁴⁾として定評がある。そこからは、より限定的に言えば、その後半部分である「教育学体系の梗概」(Grundlinien eines Systems der Pädagogik)の第3章「被教育者に対する関係における教育者の記述」(Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling)の冒頭には、次の有名な一文を見出すことができる⁴⁵⁾。

私が、その可能性を示した教育学という科学は、ただ被教育者に対する関係における教育者の記述からのみ始めることができる。

そして「教育学体系の梗概」においてデイルタイは、広狭両義の「教育」(Erziehung)概念をめぐるやや錯綜した議論を経て、教育を社会(ゲゼルシャフト)の一機能とみなし、「教育的関係」(Erziehungsverhältnis)が、社会的な新陳代謝の過程、父親の支配の関係、分業という三つの社会的基層の上に成立することを指摘した上で、考察の重点を「内側へと方向転換していく」。すなわちデイルタイは、「教育者の創造的能力及びその能力と被教育者の素質との関係」について論じる意向を表明している⁴⁶⁾。まずデイルタイは、被教育者の問題を取り扱っている。

「教育学体系の梗概」においてデイルタイは、「教育者とその被教育者の間の関係は、(中略)芸術家と彼を享受する観衆の間の関係に類似している」と述べて、教育者と被教育者の関係についての考察を芸術家と観衆の関係と比較することから始めている。例えば芸術家の仕事は、その作品を鑑賞する者の存在の如何にかかわらず可能であり、芸術家は、人里離れた島で、観衆なしで活動し、創造することができる。それ故に「この関係の考察は、芸術家の天才から出発することができる」。しかしこれは、「教育者の創造活動とは異なるものである。教育者の創造活動は、彼がはたらきかけるところの自己発展的な心によって制約されている。それは、教育者の創造活動において形成的な力を呼び起こし、そしてこれに法則

を与える。それ故にその心から始めるべきである」。教育者がはたらきかける「心」が、被教育者を意味していることは言うまでもない。教育者が、現実の人間である被教育者とかかわるとき、その教育意図が意味を持つべきであるのならば、教育者は、人間のリアルな心的生の事実こそ、教育活動の出発点を求めなければならないはずである。そこでデイルタイは、「教育的関係」の出発点を被教育者の側に、とりわけその「陶冶性」(Bildsamkeit)に置くのである¹⁷⁾。

さらにデイルタイは、陶冶性の概念において、次の二つの事実が含意されていると考えている。第一は、「心的生は発達する。素質は完全な特性と能力へと発展する」ということ、第二は、「心的生の諸法則を知り、教育的芸術家としてそれを利用することを心得、この一般的な知識に個人的な心の知識を加えて考え、その固有の素質を社会における職業と一致した陶冶にまで導くことを理解するとき、被教育者の陶冶性の発達を促進し、障害を除去し、向上させることが可能である」ということである¹⁸⁾。このうち第二の点を踏まえて、デイルタイは、教育者の問題へと目を転じている。

教育者の理想的典型としての「教育的天才」(pädagogischer Genius)の問題は、デイルタイによって「教育学が知っている最も魅力的な課題」として取り扱われている¹⁹⁾。デイルタイの「教育学体系の梗概」によれば、ソクラテス(Sokrates)は、「青少年を魅了して、その心をとらえた魔術的な力」を持った教育的天才であったし、コメニウス(Johann Amos Comenius)、ペスタロッチ(Johann Heinrich Pestalozzi)、フレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel)もまた、疑いなく教育的天才であった。そしてヘルバルト(Johann Friedrich Herbart)は、プラトン(Platon)やソクラテスのエロスに基づいた「教育的関係」の古典的形式を最も典型的な形で実現した人物として、デイルタイによって教育的天才の花冠を与えられている²⁰⁾。

教育的天才は、文学的天才と同じく「何か根本的なもの」をうちに宿している。しかし前者の出現は、後者のそれに比して極めて稀であり、その心情の特性も全く異なる。特に教育的天才において顕著であるのは、「愛」(Liebe)である。デイルタイは、「一人の人間が他の人間に及ぼす魅力は、その人の献身する仕方によって条件づけられている」とみなしているが、この「献身」こそが、教育愛の重要な要素を成している²¹⁾。そして「教育学体系の梗概」においてデイルタイは、次のように述べている²²⁾。

我々は、一人の人間を、ただ彼とともに感じ、我々の中で彼の心の動きを追体験することによってのみ理解する。すなわち我々は、ただ愛によってのみ理解する。そして愛の術によって、我々自身の感情をおぼろげで未発達な、子どもらしい、純粋なものへと引き下げることによって、我々は、

未発達な生に近づかなければならない。すべての理性的な熟慮は、ただ二次的なものとしてつけ加わるに過ぎない。教育的天才においては、心情と直観力が支配的なものであり、決して悟性ではないということが、このことに関連するのである。

さらにディルタイは、「心の奥底における屈折していない素朴さ」、「生き生きとして、現実感に満ちた心的生についての思案」、「心の形成、伝達、方法、教授に関して掘り下げた創意工夫」の三つを教育愛に付加し、それらをもって教育的天才の特徴としている²³。ここからディルタイの言う教育的天才とは、感情的なもの、すなわち教育愛に満ちていることを前提として、それに素朴な性格と高度の知的能力が結びつくことによって、子どもの非合理的なものに常に留意し、対処することが可能となった教育者のことであると結論することができよう。

2 ノールのディルタイ受容

ディルタイが、当初の問題意識に忠実であろうとするならば、教育者と被教育者の関係それ自体を論じなければならないはずである。しかしディルタイは、被教育者の陶冶性と教育者の教育的天才については論じているものの、両者の関係を本質的に問い、記述することはしていない。「教育的関係」(Pädagogischer Bezug)においてバルテルス(Klaus Bartels)は、次のように述べている²⁴。

確かにディルタイにおいて、教育的関係はプログラムとして話題になったのであるが、しかしディルタイは、それを現象学的・体系的に記述するには至らなかった。むしろ彼は、「教育的関係」を二つの最も重要な要因(教育者-被教育者)に分解し、そしてこの両者を別々に分析したのである。

そして『ヘルマン・ノールの教育学』(Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft)においてバルテルスは、ディルタイの「教育学体系の梗概」の基本的な構成を一瞥し、「ここでは教育的関係は、全くテーマとなっていない」²⁵と述べた上で、次のような最終判断を下している²⁶。

依存関係の証明に有益であるような、ノールとの基本的な共通点は、何等確認され得ない。

このバルテルスの判断は、文筆上の客観的な事実に基づく妥当なものであり、筆者としても賛同することができる。ただしそれは、あくまでも概ね、大筋で、

或いは基本的には、というような制限つきの話であり、「教育的関係」にかかわるディルタイ－ノール間の影響関係を完全に否定するとすると、それは、やはり躊躇せざるを得ない。

そもそもディルタイが、ノール教育学に対して全般的な意味で影響を与えていたことは間違いない。1902年3月以降にディルタイの傍らで本格的に行われた自身の学問的自己形成過程を振り返ってノールは、「この若者が、当時その若者らしさを失うことなく、どれほどディルタイ化していたかを見ることは、私にとって非常に楽しい」⁸⁷と述べて、“diltheysieren”（ディルタイ化する）という言葉を使用している。

「教育的関係」論とのかかわりで言えば、1888年に発表された「普遍妥当的教育学の可能性について」（Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft）を所収し、それと同名で、1930年に刊行されたディルタイの教育学論文集の「序文」（Einleitung）においてノールが、ディルタイの教育学構想について、「教育が基づいている関係から出発する新しい教育科学の最初の輪郭」⁸⁸と評していることが注目される。なぜならこの言葉から判断する限りにおいて、ノールは、ディルタイが、「教育的関係」を自らの教育学理論形成の出発点に据えていたことを知っていたと考えられるからである。すでに指摘した通り、「教育学体系の梗概」においてディルタイは、被教育者の陶冶性と教育者の教育的天才については論じているものの、教育者と被教育者の関係それ自体には言及していない。そのためディルタイ－ノール間の影響関係は、「教育的関係」論の内容レベルにおいては、決して成立し得ないはずである。すなわち「教育的関係」に関するディルタイの知見が、ノールによって参照されていたことは間違いないにせよ、それでも積極的に摂取されたとは到底考えられない。こうした限定的な脈絡においてであれば、バルテルスの判断は、確かに正しい。しかし両者の論述内容を相互に比較・精査し、そこから共通点やつながりを見出し難いとしても、根底的な問題意識のレベルにおいて、ノールにおける「教育的関係」への着目を促した要因の一つがディルタイの存在であった可能性については、まだ議論の余地が残されている。ノールにとってディルタイは、「教育的関係」への着目の契機を与えてくれた人物としての存在意義を持っている可能性がある。少なくともその可能性までは、現時点では否定することができない。

IV フリッシュアイゼン・ケーラーの場合

1 人格的関係の優位に関するフリッシュアイゼン・ケーラーの見解

フリッシュアイゼン・ケーラーは、ベルリン大学在学中の1900年に、22歳の若さで「教師と生徒」（Meister und Schüler）を執筆している。ただしこの論文は、活字化されることなく放置され続けた。それが、おそらくはギムナジウム時

代の師であるレーマン（Rudolf Lehmann）の推奨に預かることによって、『ドイツの学校制度』（Das Deutsche Schulwesen）1925年報に初出掲載されたのは、1926年、すなわちフリッシュアイゼン・ケーラーが夭折した3年後のことであった。そして「教師と生徒」においてフリッシュアイゼン・ケーラーは、ディルタイが解決し得なかった教育者と被教育者、フリッシュアイゼン・ケーラーの語法に従えば、教師と生徒の関係それ自体の問題に真正面から取り組んでいる。『教育哲学』において稲毛金七は、次のように述べている⁸⁹。

1900年に『教師と生徒』といふ一文を草し、且、これに「教育の哲学の理念」（Meister und Schüler, Ideen zu einer Philosophie der Erziehung）といふ副名を附し、而もこれを生涯の研究主題としたればこそ、ノールもいつてゐるやうに、フリッシュアイゼン・ケーラーは、正しくディルタイの筆頭弟子となつたと共に、教育哲学の研究者として大なる功績を挙げ、随つて高い地位を占めるやうになつたのである。「教師と生徒」の問題は、ディルタイが、彼の所謂精神科学的新心理学と教育学との新問題として提出しただけで、解決しなかつた問題だからである。

実際に「教師と生徒」においてフリッシュアイゼン・ケーラーは、次のように述べて⁹⁰、教師と生徒の関係、すなわち「教育的関係」（erzieherisches Verhältnis）を他の生の諸関係とは異なるものとして把握している。

この関係は、（中略）個々人の生活においても、全体の生活においても、付加的・副次的な関係ではない。すなわちそれは、愛と同じく大きな生の関係の一つである。

とりわけフリッシュアイゼン・ケーラーは、「教育的関係」を親子間の「自然な親近性」や「直接の血縁関係に端を発し、共感的感情の深みにおいて、母性愛において、そして子どもの母親に対する愛において見出されるところの共属性」とは明確に区別する。フリッシュアイゼン・ケーラーは、「教育的関係」の独自性を「青年へ及ぼす成人の独特の改良的影響の中に、またそこから生じる深い感情の中に」見出している⁹¹。

そして「教師と生徒」においてフリッシュアイゼン・ケーラーは、教育と養育の違い、文化と教育の関係、教師の精神構造の二重性等について述べた上で、「教育的関係」の「仲介物」、すなわち本来別個の存在である教師と生徒を結びつけるものとして、「知識」（Wissen）⁹²と「理想」（Ideal）⁹³の二つを挙げている。

まず知識について。「教師と生徒」においてフリッシュアイゼン・ケーラーは、

次のように述べている。

「知識は、ごく一部分だけが、客観的な、いわば受動的な認識から成り立つ。すなわち知識は、まず第一に能力であり、そして方法に熟達することである」³⁴。

「父親が、息子に戦争道具の製作を教える最古の時代から、同業組合や医者者の学校を経て、今日の研究室や大学附属研究所に至るまで、学ぶ者と教える者とが存在するのは、常に方法においてであって、知識の客観的な範囲においてではない」³⁵。

「知識を習得するための条件としての機械的な読みと書きが、人格的な教授 (persönlicher Unterricht) によってのみ獲得され得るように、それに相応して、より高度の様式の書きと読みもまた、人格的な教授によって獲得される。それなしでは、知識は、依然として死んだままにとどまる」³⁶。

フリッシュアイゼン・ケーラーは、知識を認識作用と客観的・体系的成果に分け、このうちの前者に、より大きな意義を認めている。そして「方法や技術の習得は、教師から生徒への生き生きとした交流においてのみ獲得され得る」³⁷のであり、知識の教授にとって重要な第一のもの、すなわち「興味の覚醒は、教師の人格から独立しているものではない」³⁸。

次に理想について。「教師と生徒」においてフリッシュアイゼン・ケーラーは、次のように述べている。

「教育することが、説教や命令をしたりすることにおいて存在するのではなく、若い人間の心の中に愛情豊かに入っていくことにおいて、多くの生来の可能性をうちから選択することにおいて存在する限り、教育者は、理想を自己自身の中に受け入れ、そしてそれを少なくともある程度まで表現しなければならない」³⁹。

「生徒は、模倣から始まって自由な自己決定で終わる自分自身の発達過程において、大いなる進歩や大いなる自己決定の可能性への信頼を獲得する」⁴⁰。

「生徒は、教師の人格の中の理想を愛することによってはじめて、理想に対する義務を感じる」⁴¹。

フリッシュアイゼン・ケーラーの言う意味での理想は、生徒にとって理論的に明瞭になればよいというものではなく、教師の人格の中に現存していて、達成可能な目標、或いは憧憬の対象として表現され、生徒によって見出されることが肝

要である。生徒は、自分が愛し、信頼している教師の体現する人格的諸力、すなわち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。

このようにフリッシュアイゼン・ケーラーは、教師の人格の持つ影響力を重視し、「あらゆる書物学問に対する人格的な教授の永続的な優越」⁴⁴²を認めている。フリッシュアイゼン・ケーラーは、現実の世界へ歩み出て、生活そのものの大きな諸力に立ち向かって生きていく人間は、教師の人格的感化、そして人格的關係としての「教育的關係」によって生み出されると考えていたのである。

2 ノールのフリッシュアイゼン・ケーラー受容

『ヘルマン・ノールの教育学』においてバルテルスは、次のように述べている⁴⁴³。

フリッシュアイゼン・ケーラーは、教育的關係を、まず最初に取り違えようのない生の關係として特徴づけた。この關係は、「個々人の生活においても、全体の生活においても、(省略) 副次的な關係ではない。すなわちそれは、愛と同じく大きな生の關係の一つである。(中略)」これらの認識は、ノールに、この關係の構造をより正確に研究しようという気を起こさせたであろう。またノールの構造分析には、すでにフリッシュアイゼン・ケーラーにおいて見出されていた特徴のいくつかが含まれている。

では「すでにフリッシュアイゼン・ケーラーにおいて見出されていた特徴のいくつか」のうち、ノールの「教育的關係」論において継承されたモチーフとは何か。バルテルスは、この問いに対する回答を提示していない。しかしその最たるものは、教育における人格的關係の重視という考え方であると見て間違いない。「教師と生徒」を所収し、1931年に刊行されたフリッシュアイゼン・ケーラーの教育学論文集である『哲学と教育学』(Philosophie und Pädagogik)の「序文」(Vorbemerkung)においてノールは、フリッシュアイゼン・ケーラーが到達し得た最も深い「真なる教育学的洞察」⁴⁴⁴として、次の一文を引用している⁴⁴⁵。

教育方法は、宙に浮いているのでも、ただそれ自体で活動しているのでもなく、教育者と被教育者が存在する共同体の密接な相互交流の中でのみ作用する。

そしてノールは、「単なる理念に対する、客観的精神や事物の力による形成に対する、教育における人格や人格共同体の優位」⁴⁴⁶を強調している。『ドイツにおける教育運動とその理論』においてノールは、次のように述べている⁴⁴⁷。

人格的精神は、ただ人格的精神と接することによってのみ発達する。(中略)我々は年をとれば、事物に関する関心や客観的課題への献身の中で生きる。しかし教育過程においては、我々の生の形成は、自分の中で、このような課題が我々を生き生きと出迎えるような誰かに、我々が献身するところでのみ起こる。そしてまたその場合にも、その人の中にある理念が考えられるのではなく、常に人間と人間固有の理想的な形式が、血肉化した言葉が考えられる。(中略)自分の能力は、自分を事物へと導くが、しかし教育的関係は、能力もまた形成する。そして教育的関係は、事物から能力を形成するのではなく、そこに事物性が属するところの人格的諸力から形成する。それ故に優れた教師は、教授内容がとっくに時代遅れであるときも影響力を保持することができる。ある時代の教養が粉々であり、また未完成であればあるほど、陶冶理想が保存されている教育者の統一的人間性の中の高次の生を被教育者の前に表出することは、より重要になる。

このノールの言葉のどこにも、フリッシュアイゼン・ケーラーの名前は見当たらない。それどころか、たとえ『ドイツにおける教育運動とその理論』の本文全体を通覧してみたとしても、ノールが、フリッシュアイゼン・ケーラーを名指している箇所は全くない。しかしノールが、フリッシュアイゼン・ケーラーの「教師と生徒」を参照していたことと、教育における人格的関係の重視という考え方が、フリッシュアイゼン・ケーラーとノールの両者に共通して見出され得ることを同時に考慮するならば、「理念」や「客観的精神や事物」は、直接的にはなく、教育者の「人格」を媒介とすることによってのみ被教育者に影響を及ぼすというノールの主張は、フリッシュアイゼン・ケーラーから摂取した、或いは彼によって支えられたものであると考えても無理はない。教育における人格的関係の重視という特定の事項にかかわって、フリッシュアイゼン・ケーラーとノールの間には、前者から後者へという流れで影響関係が成立しており、また思想的な連続性が存在していると判断することができる。ノールにとってフリッシュアイゼン・ケーラーは、「教育的関係」論の先駆者として、遠域に置かれる存在ではなく、人格的関係としての「教育的関係」の重要性を顕現的に明言することによって、自身の「教育的関係」論を支える知見を提供してくれた人物とみなすことが妥当である。

V 研究のまとめと今後の課題

本研究では、ノールが、「教育的関係」論の形成に際して、シュライエルマッヘル、ディルタイ、フリッシュアイゼン・ケーラーの知見をどのように参照し、摂取したのか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、次の三点になる。行論に即して列挙する。

- (1) ①「1826年の講義(筆記録)」の「序文」においてシュライエルマッヘルは、世代関係を教育学理論形成の出発点に据え、古い世代の若い世代に対する教育作用には終点があることを主張している。②その言葉をほぼ忠実に引用し、従うことによって、「教育的関係」の終了に関するノールの見解ができ上がっている。
- (2) ①「教育学体系の梗概」においてディルタイは、「教育的関係」を構成する二要因である被教育者の陶冶性と教育者の教育的天才については論じているが、両者の関係それ自体には言及していない。②しかし問題意識のレベルにおいて、ノールにおける「教育的関係」への着目を促した要因の一つがディルタイの存在であった可能性は残されている。
- (3) ①「教師と生徒」においてフリッシュアイゼン・ケーラーは、「教育的関係」が、知識と理想を媒介とした教師と生徒の人格的な結びつきであることを指摘している。②これを踏襲することによって、教育における人格的関係の重視というノールの「教育的関係」論の中心的な考え方が形成されている。

このようにシュライエルマッヘル、ディルタイ、フリッシュアイゼン・ケーラーのいずれもが、ノールにおける「教育的関係」論の形成を後押ししたり、内容を補強したりする側の、いわば支持的論者として位置づけることが可能である。表題にある「促進的影響作用因」という筆者の造語は、その適否はさておき、こうした事情を反映している。

ところで本研究では、ノールの「教育的関係」論に対する三人の影響について、かなり大づかみにとらえることしかできていない。資料的な制約があり、また状況証拠に頼らざるを得ないことに起因して、許される解釈の幅に限りが生じたとはいえ、それでも随所で入念な考察が欠けており、結論部分にさえ仮説や推測が含まれていることは、筆者も重々承知している。こうした問題状況の克服は、今後の課題としたい。

注

- (1) Nohl,H.,Vom Wesen der Erziehung,in:H.Nohl, Pädagogik aus dreiBig 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) Nohl,H.,Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler,in:H.Nohl, Pädagogik aus dreiBig Jahren, Frankfurt a.M.:Verlag G.Schulte-Bulmke,1949,S.153.

- (4) 助川晃洋 「ヘルマン・ノールにおける『教育的関係』の独自性」『教育学研究集録』第18集 筑波大学大学院博士課程教育学研究科 1994(平成6)年10月 pp.91-103.
 助川晃洋 「シュライエルマッヘルにおける『教育的関係』としての世代関係理解－『1826年の講義』の『序文』の分析－」『宮崎大学教育文化学部紀要(教育科学)』第1号 宮崎大学教育文化学部 1999(平成11)年9月 pp.79-104.
 助川晃洋 「ディルタイの『教育的関係』論の輪郭と特質」『筑波教育学研究』創刊号 筑波大学教育学会 2003(平成15)年3月 pp.27-41.
 助川晃洋 「フリッシュアイゼン・ケーラーの『教師と生徒』に見る『教育的関係』論の構想」『筑波大学教育学系論集』第20巻第1号 筑波大学教育学系 1995(平成7)年9月 pp.9-22.
- (5) 梅根悟 「シュライエルマッヘルとその『大学論』、および『教育学講義序説』について」シュライエルマッヘル著 梅根悟・梅根栄一訳 『国家権力と教育－大学論・教育学講義序説－』明治図書 1961(昭和36)年 p.222.
- (6) Schleiermacher, F.D.E., Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826(Nachschriften): Anfangen den 17. April, geschlossen den 1. September 1826, in: E. Weniger (Hrsg.), Friedrich Schleiermacher pädagogische Schriften, Bd.1.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi, 1957, S.9.
- (7) ebd., S.140.
- (8) ebd., S.13.
- (9) ebd., S.14.
- (10) ebd., S.15.
- (11) ebd., S.28f.
- (12) Nohl, H., a.a.O.(2), S.137.
- (13) ebd., S.132.
- (14) Herrmann, U., Die Pädagogik Wilhelm Diltheys: Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1971, S.103.
- (15) Dilthey, W., Grundlinien eines Systems der Pädagogik, in: O.F. Bollnow (Hrsg.), Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften, Bd.9.: Pädagogik; Geschichte und Grundlinien des Systems, 4., unveränderte Aufl., Stuttgart: B.G. Teubner Verlagsgesellschaft/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1974, S.190.
- (16) Dilthey, W., Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, in: W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Langensalza/Berlin/Leipzig: Verlag Julius Beltz, 1930, S.29.

- (17) Dilthey,W.,a.a.O.(15),S.199.
- (18) ebd.,S.199f.
- (19) Dilthey,W.,a.a.O.(16),S.30.
- (20) Dilthey,W.,a.a.O.(15),S.200f.
- (21) ebd.,S.201.
- (22) ebd.
- (23) ebd,S.201-203.
- (24) Bartels,K.,Pädagogischer Bezug,in:J.Speck/G.Wehle(Hrsg.),Handbuch pädagogischer Grundbegriffe,Bd.2.,München:Kösel-Verlag,1970,S.270.
- (25) Bartels,K.,Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft,Weinheim/Berlin:Verlag Julius Beltz,1968,S.185.
- (26) ebd.,S.186.
- (27) Blochmann,E.,Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879-1960,Göttingen:Vandenhoeck & Ruprecht,1969,S.32f.
- (28) Nohl,H.,Einleitung,in:W.Dilthey,Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft,Langensalza/Berlin/Leipzig:Verlag Julius Beltz,1930,S.8.
- (29) 稲毛金七 『教育哲学』 日黒書店 1941 (昭和16) 年 p.570.
- (30) Frischeisen-Köhler,M.,Meister und Schüler:Ideen zu einer Philosophie der Erziehung,in:Das Deutsche Schulwesen,Jahrbuch 1925.,1926,Berlin:E.S.Mittler & Sohn,S.5.
- (31) Frischeisen-Köhler,M.,Philosophie und Pädagogik,in:Kant-Studien,Bd.22.,1918,Berlin: Verlag von Reuther & Reichard,S.73.
- (32) Frischeisen-Köhler,M.,a.a.O.(30),S.9.
- (33) ebd.,S.11.
- (34) ebd.,S.10.
- (35) ebd.
- (36) ebd.,S.9f.
- (37) ebd.,S.10.
- (38) Frischeisen-Köhler,M.,Grenzen der experimentellen Methode,in:M.Frischeisen-Köhler,Philosophie und Pädagogik,Berlin/Langensalza/Leipzig:Verlag Julius Beltz,1931,S.146.
- (39) Frischeisen-Köhler,M.,a.a.O.(30),S.11.
- (40) ebd.,S.11f.
- (41) ebd.,S.12.

- (42) Frischeisen-Köhler, M., a.a.O. (38), S.146.
- (43) Bartels, K., a.a.O. (25), S.183f.
- (44) Nohl, H., Vorbemerkung, in: M. Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik, Berlin/
Langensalza/Leipzig: Verlag Julius Beltz, 1931, S.7.
- (45) ebd.
- (46) Nohl, H., a.a.O. (2), S.133.
- (47) ebd., S.132f.