

H. ノールにおける教育的関係論の生成について

—— 社会的教育学とのかかわりを中心に ——

岩 本 俊 一

I 問題の所在

ノールにおける教育的関係概念への着目の契機については、従来様々な視点から追究され続けている。たとえば、ディルタイの影響やノールを捉えて離すことのなかったドイツ青年運動 (die deutsche Jugendbewegung) との主体的かかわりのなかから導き出された世代関係への着目やノールが教育的関係を論じる際に絶えず触れているペスタロッチへの着目等に関する論及が見られる。実際、ノールにおける教育的関係論の展開が、ドイツ青年運動への注目をひとつの重要な契機としていたことは広く指摘されているとおりである。

たとえばクラフキーは、「教育者と若者との関係の問題は、……ノールによって青年運動の中で19世紀から20世紀への変わり目以降に出現した世代の対立というような視点で、いわゆる改革教育学の教師の自己理解のもとで研究された」ことを指摘している (Klafki 1970 S.67)。ボルノウもまた、ノールが教育的関係を論じる際に強調した権威と服従の問題への着眼は青年運動の論議において得られたことに注意を促している (Bollnow 1981)。わが国にあっては同様に、「ノールにおいては、教育的関係論を構築する前提ないし、基礎が、既に青年運動によって触発された彼の世代関係論のなかで形成されていた」とされているのである (菊地 1979 115頁)。

指摘されているように、ノールは「教育的関係」を以って教育学の相対的自律性を基礎づけようとしたのであった (Kron 1986、宮野1996、坂越1988、2001、助川1994)。そしてそのノールにおける教育的関係論の生成の契機および教育的関係概念への着目の契機、特に青年運動との関わりについては、そのこととかがわって様々な角度から追究されてきている。

しかし、青年運動への着目とともに見逃しえぬも

のは、彼における社会的教育学とのかかわりである⁽¹⁾。ノールは1919から21年にかけて民衆大学 (Volkshochschule) の設立にかかわった。また、ノールの二人の妹、ロッテ・ノール (Lotte Nohl) 及びヒルダ・ノール (Hilde Nohl) が、彼をして社会的教育学的な分野へ接近させるのに重要な役割を果たしたのである。すなわちロッテ・ノールはルート・フォン・デア・ライエン (Ruth von der Leyen) とともに青年期の精神病患者の教護 (Fürsorge) 活動を指導し、ヒルダ・ノールは就学前講座 (Vorklassenarbeit) で活躍していたのである。さらにノールは、弟子であったエリザベス・ブロッホマン (Elisabeth Blochmann) を通じて福祉学校 (Wohlfahrtsschulen) 及び幼稚園保母講座 (Jugendleiterinnenseminaren) ともかかわりを持ったし、クルト・ボンディ (Curt Bondy) やワルター・ヘルマン (Walter Herrman) を通じて監護教育 (Gefängniserziehung) にまた、青少年保護 (Jugendpflege) ともかかわっている。これらの諸活動の成果は上述のノールの二人の妹への献辞を付した論文集『青少年福祉—社会的教育学論文集—』 (Jugendwohlfahrt—Sozialpädagogischen Vorträge, 1927) に結実したのであった (Weniger 1966 S.7f. 参照)。

これを通じて明らかのように、1920年代のノールにおける教育学的関心の中心を占めたものは社会的教育学であった。「この時代、彼は一般教育学の理論形成を社会教育の思想を基礎として構築しようとした」 (土橋 1996 55頁) と指摘されるのは、そのような意味に基づくものと言ってよいであろう。そうだとすれば、われわれは、ボルノウが、ノールの教育的関係論に対する批判に対応して行った次のような指摘を見逃すことが出来ない。

「教育的関係の概念を正しく理解しようとするなら、ノールがそれをもってこの概念を彼の教育理論の全体におけるある特定の場所にはめ

込んだこの比較的後の定式化から出発してはならず、この概念の源泉、その概念がノールによってあるまったく特定の、彼にとって実存的にかかわりを持つような状況において生じた場所を究明しなくてはならない。」(Bollnow 1981, S. 32)

ボルノウは上のように指摘するとともに、ノールにおける教育的関係論への関心の源泉は、彼が1924年から1928年までに積極的に関わったいわば社会的教育学の領域とされる「非行児教育学」(Verwahrlostenpädagogik)にあると指摘しているのである(Bollnow 1981, S.32)。この点についてボルノウが同様の指摘を繰り返していることは、ノールにおける教育的関係論の本質をとらえようとするうえで重要な点であろう(Bollnow 1989)。

確かに、ノールは1924年から1928年にかけて、いわゆる社会的教育学に関する小論文のなかで頻繁に教育的関係の問題について言及している。しかし、ノールの教育的関係論の生成における社会的教育学とのかかわりについての研究は、上に見たボルノウによる明白な指摘にも関わらず、管見にして多くを見出し得ない。

その僅かな例として先ず挙げられるものは、わが国における助川および土橋の研究である。たしかに助川は、ボルノウの上のような指摘に応える形でノールの教育的関係論の生成を追究しているのであるが、社会的教育学にノールにおける教育的関係論の源泉が求められるというボルノウの指摘を補強することどまっている感が否めない(助川 2000)。また、土橋はノールの教育的関係論の成立の思想的契機として、ノールの「青少年〈児童〉福祉への関心」を「青年運動の経験」、「ディルタイの精神科学的教育学の教育関係概念」とともに挙げている。しかし、土橋の「ノールの教育的関係の理論は、放置されてくれたもの、刑法上の事件を起こしたもの、重度の精神病質者、もはや感化し得ず、すねたり無気力になってしまった人間の問題への対面から形成されている」と指摘している点も同様の域を超えるものではないと言って良い(土橋 1996 55頁)。

そこで本稿では、ノールにおける教育的関係論の生成展開過程を、従来必ずしも主題的に論じられることのなかったところの、彼自身1920年代にその活動の中心とした社会的教育学とのかかわりの追究を通じて、ノールの教育的関係論の構造を明らかにす

ることを課題とする。

II ノール教育学における社会的教育学の位置

1 一般的教育学から社会的教育学へ

1920年代は、ノールが広範な教育的活動に精力的に携わった時期であった。しかし、その際、彼の関心は学校教育の問題に限定されることなく、幼児教育、民衆大学(Volkshochschule)、婦人教育学、囚人教育、教護教育(Fürsorgeerziehung)等々、当時のいわゆる「社会的教育学」をもって包含されるところの広範囲な領域に及んでいた。

そこで注意すべきは、この1920年以後およそ10年間、確かに社会的教育学がノールの活動の中心的位置を占めているにしても、「ノールは『社会的教育学』概念を一義的には規定しなかったし、この用語にむしろ様々な、その都度、さらには相対立した意味内容を付している」(Finch 1977 S.168)と指摘されていることである。すなわち、ノールにあってはこの社会的教育学という概念それ自体について、それほど自覚的かつ明確な定義づけがなされているわけではなかったということである。

ノールが自らの教育理論についてもっとも体系的に語ったのは、一般に指摘されているように「陶冶の理論」(Die Theorie der Bildung, 1933)である。しかし、その論文にあっては「社会的教育学」に関する論及はほとんど見出せない。

ノールの社会的教育学について語るうえで注意すべきは、既にヘンゼラーも指摘しているように、ノールは「社会的教育学についての学術論文は著さなかった」がゆえに、彼のさまざまな著作からそれを浮き彫りにしなくてはならぬということである(Henseler 2000 S.131)⁽²⁾。したがって、ノールの「社会的教育学」という術語がいかなる内実を有するかについては一義的に明らかにされているとはいえないと言わざるを得ない。そのことは、ヴェーニガーは「ノールが社会的教育学と名づけたものはまさに民衆教育(Volkserziehung)であった」(Weniger 1966 S.6)と言っていることに示されているであろう。またフィンクは、すでに指摘したように、ノールによる「社会的教育学」という用語使用の多様性を指摘した上で、その社会的教育学概念を次の三つの観点から区分している(Finch 1977 S.171f)。ま

ず第1は家庭教育学 (Familienpädagogik) や学校教育学 (Schulpädagogik) と同様、教育学の一領域としての社会的教育学である。第2は、「普通教育 (Normalerziehung) を常に前提として持つ」(Finch 1977 S.172) ところの「困窮から生まれた補足としての社会的教育学」(Bollnow 1979a S.142) である。そして第3は、エリカ・ホフマンが、「教育学と社会的教育学との概念的対立はもはや確認されない」と言う「本来の」教育学である (Finch 1977 S.172)。

ノールの社会的教育学の概念を厳密に追究することがいまここの課題ではないにしても、少なくとも次の点について指摘しておくことが必要であろう。

ノールは、その「教育学的対立」(Die pädagogische Gegensätze, 1914) において、教育学の歴史的發展における「現実主義的教育学 (die realistische Pädagogik)」、「人文主義的教育理論 (humanistische Bildungstheorie)」に続くものとして、「社会的教育学」(die soziale Pädagogik) をあげ、ほかならぬこの社会的教育学を啓蒙主義の所産としている。彼はこの社会的教育学を生み出した第三段階において初めて教育学が民衆の向上の価値改革のもっとも重要な手段となったとし、コメニウス、ペスタロッチ、フレーベルをこの第三段階における偉大な教育学者としているのである。彼らの思想に共通するものは、人間を高めることを目標とし、最下層の民衆をもその対象としていたことであった。ノールはまさにその思想ゆえに彼らを「社会的教育家」(Sozialpädagoge) と呼んだのであった (Nohl 1914 S.107)⁹⁾。ノールがペスタロッチの教育学を社会的教育学であるとしたのは、まさにそのような意味に基づいていると言って良い (Nohl 1926a S.19)。ノールにおけるこうした教育学にかかわる歴史的あつづけは、後の「陶冶の理論」においても基本的には変わることがない。ノールは過去の教育理論はすべて「社交的教育学 (weltmännische Pädagogik)」、「人文主義的教育学 (humanistische Pädagogik)」、「社会的教育学 (soziale Pädagogik)」という3形式のいずれかに属しているとし、このうち社交的教育学および人文主義的教育学は貴族的なものであり、第三の社会的教育学こそが「社会的になおざりにされた者に向けられ」(Nohl 1933b S.108) たものとする。そしてノールはこの3形式はただ単に隣り合って存

立しているのではなく、教育運動の展開過程の中で規則的に継続しているとするのである。

すなわちノールは、社会的教育学を教育学の単なる一領域とみなすのではなくむしろ教育学の新たな形式として理解していたということである。

ボルノウは、ノールにおいて社会的教育学の概念が不良児にかかわる特殊な教育学から、教育学を全体的に特徴付ける規定にまで深められるに至ったと指摘している (Bollnow 1979 S.667)。また、ノールが社会的教育学の思想を基礎とし、自らの一般的教育学を発達させたとも指摘されているのはかかる意味に基づいていると言って良いであろう (土橋 1996)。しかしこの点について、ヘンゼラーは社会的教育学と一般的教育学とを二つの部分領域として区別することはノールの時代にはまだ適用できないことを指摘していることにも注意すべきであろう (Henseler 2000 S.156)。

そしてこの点とかかわってさらに重要なことは次の点である。すなわちテノルトも言うように、ドイツにおける教育学のあり方は、この時代に職業倫理としての教育学から、教育現実についての科学としての教育学へと変化していたことである (Tenorth 1984)。20世紀への転換期にかけて、教育施設の正当性が疑わしいものとされ、それと強固に結びついていたヘルバルト派的な職業倫理としての教育学はもはやその力を失いはじめていたのである。精神科学的教育学派は、その対象を学校教育の領域にとどまらぬ「教育現実 (Erziehungswirklichkeit)」へと拡大することによって教育学のアイデンティティが見失われる危機を解決しようとしたのである。ノールもまたこの状況に直面し、「教育現実」の問題に自らの身をおかざるを得なかったのであった (Klika 2000 S. 9)。

ノールはこの時代の教育学の状況について次のように述べている。

「教育学がそれまでもっぱら学校教育学、いやさらに狭く学校教授法であったとすれば、いまや教育学はその活動領域のまったく新しい拡大を新たな自負心をもって経験した。幼稚園、いやそれどころか乳児保護や母親相談から始まって青少年指導や民衆大学や両親学校にいたるまで、また様々に分岐する学校諸体系の世界全体を貫いて大学にまで、また養護教育や教護や受刑者教育にまで及び、その広がりあらゆると

ころへ、それまである領域を他の領域から、ある学校を他の学校から分け隔てていた壁が一挙に崩れ落ち、この広がりの中で生き生きと共働するすべてのものが互いに互いを同一の理念に尽くす者として認識した。刑務所教育者達や工場教育者達のようなまったく新しい教育職が現れ、農業指導員やあるいは児童福祉司のようなその他の職も自らの教育上の働きが自覚されたのである。」(Nohl 1933a S.9f.)

ここには、まさにテノルトが分析した状況がきわめて率直な形で表現されているといつてよいであろう。

以上のようにみれば、ノールの教育学は、本質的に社会的教育学の領域を自らのうちに必然的に含まざるを得なかったということが出来るのである。「教育学と社会的教育学との概念的対立はもはや確認されない」(Finck 1977 S.172)というエリカ・ホフマンの言葉はこのような意味において理解されることが出来るであろう。

2 教育的関係概念の源泉としての社会的教育学

ノールは「『教育(的-引用者補)関係』なる概念を最初に術語として用いた」(宮野 1996)とされていることに見られるように、彼は教育的関係論のパイオニアとされている。しかし一方で、次のような指摘があることも事実である。すなわち、「ノール自身は教育的関係について何の理論も提出しなかった」(Klika 2000 S.9)と。この原因については様々に考えられるのであろうが、その重要な一因としては、ノール自身が自らの教育学を体系的に展開しなかったことが何よりも挙げられるであろう。実際、彼の「陶冶の理論」はすでに述べたように教育学にかかわるものとしてはその最もまとまった業績であり、教育的関係についても一節をあてて一定のまとまりをもって展開されていることは事実である。しかし、それが教育的関係の問題について体系的に論じたものとみなすことは困難である。むしろ、彼の言う教育的関係論の本質を示唆すると見られる論述は、「陶冶の理論」よりも他に彼が多数著した社会的教育学的分野の諸論文のなかに認められることを見逃してはならない。われわれはノールにおける教育的関係なる概念への着目過程のなかに、彼の教育的関係論そのものの特質を抽出しうることに注意した

いと思う。

ノールは、ペスタロッチの次のような主張にとりわけ注目したのであった。すなわちそれは「私は何を措いてもまず子供達の信頼と愛着を求めようとした。また求めなければならなかった。これさえ旨く行くなれば、そのほかのことは自然にすらすらと解決されるに違いないと信じたのである(ペスタロッチ 1799 173頁)」との主張である。そしてノールはここから「それぞれの教育活動の基礎は教育的関係、すなわち教師と生徒との内的な結合である」という彼独特の認識を導き出した。そして彼はこれを教育学における「偉大な発見」とみなしたのである(Nohl 1926a S.21)。ノールはこうして、このペスタロッチがとりわけ重視しかつ実際にその構築に意を用いた彼と生徒との関係を「教育的関係」(pädagogischer Bezug)と規定することとなったのである。

ペスタロッチの思想と実践は、「人間の本質のこの内的諸力を純粋な人間英知にまで普遍的に高め作り上げることは、最下層の人間にとってさえ、陶冶の普遍的目的である」(Pestalozzi 1779)という彼の主張が何より物語るように、見捨てられた悲惨な状況のもとにおかれた子どもに向けられたものであった。第一次世界大戦後復員してドイツ青少年の悲惨な困窮状況を直視したノールがその『教育学・政治学論文集』(Pädagogische und politische Aufsätze, 1919)の序文で「私はこの小著をもって、教育活動の最初の土台に据えたい。それは帰還して後、私が最高の力を注ぎたい活動である。われわれ国民の不幸を救済する手段は、青少年を快活に、勇敢に創造的にする新しい教育以外に無い」(Nohl 1919 S.4)と述べ、そこから青少年を救うべく教育学的活動に本格的に身を投じたことからすれば、こうしたペスタロッチへの傾倒はごく自然のことであったと言い得るであろう。

すでに見たように、ノールは狭く学校教育に限定されることなく、養護教育や教護、受刑者教育などさまざまな領域も視野に収めていた。実際、教育的働きかけは言うに及ばず、真の意味での人間的交渉を拒否するようにさえ見られるいわゆる不良児については、教育的関係の端緒を作り出すことすら著しく困難であることは一般に認められるところである。教育者はそのような困難な状況のなかで、果して彼らの世界の中に自らを組み込み、そして教育的

な影響を与え得るのか、という問題に直面せざるを得ない。

ノールもまた、教育者は学校教育から離れたところのこの社会的教育学の領域において生徒を教育する困難さよりもむしろ「生徒を『持つ』困難さが重要であると気づいた」のである(Henseler 2000 S.148)。ノールは次のように述べている。

「その本質として全ての結合が失われ、恨みや反抗心のせいでやつれてしまったまさにその不良児に、この教育的関係がまず第一にすべて、すなわち愛やよりどころを以って埋め合わせをし、また心を和らげねばならない。そして高次の生を彼らに再び目覚めさせ、形作らねばならないのである。教育学を論じるものは、普通教育であれ、司法的教育、養護教育、囚人教育であれ、この関係の獲得がその第一の課題であるということをはっきりと明らかにせねばならないだろう。」(Nohl 1926b S.154)

これに明らかのように、ノールは言われるところの不良児における人間の感覚の回復はまず何よりも彼らとの教育的関係の獲得にあることを強調し、およそ教育たるものはこれなくば成立しえぬことを指摘したのである。

III ノールの教育的関係の構造

1 教育的関係成立の視点

上述よりすれば、ノールの教育的関係への着目の契機が少なくとも社会的教育学にもとめられることは明らかであろう。しかしノールの教育的関係論を、この社会的教育学という視点から究明しようとするとき、彼が「陶冶の理論」において展開した教育的関係論の分析のみを以ってしては明らかにしえぬ新たな視点が浮かび上がってくることに注意しなければならない。

すなわちここで重要なことは、「生徒と教師との内的結合」はかのペスタロッチにおいても彼と子どもとの間に所与のものとして成立しているのではなかったことに注意することである。実際、ノールにあってもまた当然のことながら、その点が決して見逃されてはいなかった。そのことは、既に触れたところのペスタロッチにおける子どもとの信頼と愛着の重要性に着目することを力説していることに端的に示されているといつてよいであろう(Nohl 1926a

S.21)。すなわちそれは、教育的関係の構築のためにはまず何よりも成長した世代としての教師の側におけるこれへ向けての不断的努力が必要であることをノールが認識していることを示しているからである。

実際、ペスタロッチは彼の諸著作を通じて明らかにしているように、子どもとの間に信頼関係を築きあげることに全力を傾注したのであった。ノールにあってもまた教師の側におけるそうした子どもとの不断的活動を通じて取り結ばれて行く関係こそが、教育的関係成立の基礎となり得ることが力説されているのである(Nohl 1926b)。繰り返すことになるが教育的関係の前提をなすものが教師に対する子どもからの信頼の獲得であるにしても、その信頼は当然、教師と生徒との間に無条件に成立するわけではないことがノールにおいて明確に認識されていたのであった。実際彼は、「教育的関係(を取り結ぶこと-引用者補)は強いるものではない」とさえ指摘しているのである(Nohl 1926b S.154)。また、ノールがこの関係が成立するという点をいかに重視していたのかについては、彼の次のような主張に極めて明瞭である。

「私が教育的に他者について骨を折るに際し、知らせなくてはならないことは、政党、教会、国家のために汝を得ようとしているのではなくて、……まず第一に、そしてとりわけ汝に、汝の孤独な自我、汝の埋もれ、助けを求めている人間性に向けられているということである」(Nohl 1926c S.13)。

ノールは、生徒の教師に対するこの信頼は「教師によってその人格の深みで絶対的に肯定される」ことによって生み出されるとしたのであり、この信頼が「独特の関係(教育的関係-引用者補)の前提である」(Nohl 1926b S.153)としたのであった。

すなわち、生徒と教師の両者が敵対的である時点があるとするれば、そこには一定の、つまり一般的人間関係としての関係は存在してはいるものの、このような教師と生徒との敵対関係を教育的関係とは称し得ぬこと、そしてまた教師と生徒との間に信頼関係が築き上げられていたとしても、そのみをもって直ちに一般的にいわれるところの人間関係とは質的に異なる教育的関係になりえるわけではないことが、ノールにおいて示唆されているということである。

これに明らかなように、ノールにおける教育的関係とは、人間と人間の存在をもって即時的に成立するがごとき一般的な人間関係、あるいは教育者と被教育者の存在をもって自動的に成立するというがごときものとは質的に区別される意味での、「独特の関係」なのである。かかる視点は、学校教育にとどまらない社会的教育学の領域において活動したノールの教育学を究明するうえで一層クローズアップされねばならぬものと言わねばならぬであろう。

2 陶冶性と教育的関係の問題

社会的教育学にかかわる論及を通じて教育的関係の成立の重要性を認識したノールであるが、ここで重要なことは、ペスタロッチが教育的関係の構築の重要性を力説し、これを基底として自ら展開した教育活動にノールがとりわけ着目したことである。既に見たように、生徒に対する教師の作用は、生徒が教師に自らの心を開くことなくしては一方通行に終わらざるを得ず、したがってそれは真の意味での教育作用とはなりえぬとみたノールをひきつけたものは、恵まれぬがゆえに心を閉ざした貧民・孤児との関係の構築に全力を傾注し、その重要性を確信し、実践に没頭したペスタロッチの自信に満ちた態度であった (Nohl 1926a 参照)。ノールはこうして次のような認識に達したのである。「教育活動の最後の秘密は正しい教育的関係である」 (Nohl 1926b S.153) 「教育学を論じるものは、…… (中略) ……この関係の獲得がその第一の課題であるということ、それなくばすべては無駄でむなしままであるということ、これを厳格に明らかにせねばならぬであろう。」 (Nohl 1926b S.154)

このように見れば、ノールにおける教育的関係論の生成過程とその構造を明らかにするための一つの重要な鍵は、まさにこのペスタロッチの思想と実践に対する彼の理解のあり方に潜んでいるといえる。

教育的関係構築の重要性を力説するペスタロッチに示唆を得て展開されたノールの教育的関係論を究明する上で見逃してはならないことは、ペスタロッチのそうした主張を支えたものが、陶冶性が全ての人間に潜んでいることへの確信であったということである。ペスタロッチにおけるかかる主張をゆるぎなきものとしているものが、彼自身が取り組んだ貧民児童の教育に関わる実践を通じて得られた成果で

あったことは、すでに述べた通りである。このように考えるならば、ペスタロッチは貧民児童との教育的関係の構築を通じて陶冶性の普遍的承認の思想に達したと考えられるのである。同時にまた、貧民児童に潜む陶冶性の確認が、ほかならぬ教育的関係を確立することの重要性にかかわる彼の主張を確固たるものとし、彼をして実践に邁進せしめる原動力となったということである。

「陶冶性はその教育的仕事の決定的前提である。形成と教育 (Formen und Erziehen) が可能であるべきなら、それは生徒の魂における教育者の作用のためのひとつの出発点を与えねばならない。」というノールの主張はこのような見地に基づいて注目せざるを得ない (Nohl 1933b S.155)。

これに明らかなように、ノールは陶冶性なるものを教師の働きかけ (作用) を受けて生徒が発達する可能性と言うほどの意味で用いているといえる⁽⁴⁾。ペスタロッチは、まさにこのような教育者の作用を有効とすべく、つまり子どもによってこれが受容されるべくまず何よりも「子供達を熱愛」したのである。「彼らの幸福は私の幸福であり、彼らの喜びは私の喜びであるということ、朝早くから夜晩くまで、どんな時でも、子供達がすぐに私の額の上に読みとり、私の唇で感じられるように心がけ」たというペスタロッチの次のような言葉が雄弁に物語っているであろう。彼はまさにこれによって子ども達からの信頼を得ようとしたのである。

ノールは、こうしたペスタロッチの思想を通じて「それぞれの教育活動の基礎は教育的関係、すなわち教師と生徒との内的な結合である」ことを認識し、このような意味に基づく教育的関係に関するペスタロッチの格別の重視を教育学上の「偉大な発見」と見たのである (Nohl 1926a S.21f.)。

以上のように見てくれば、ノールがこの「教育者の作用」を可能にするものがペスタロッチと同様に教育的関係の構築に他ならないとしたことは明らかである。すなわちノールにあっては教育的関係の構築が生徒の陶冶性を保障する前提として理解されているのであった。

IV まとめにかえて

「人間の家庭的関係は、最初の、そして最もすぐれた自然の関係である」というペスタロッチの言葉は、

教育的関係の原初モデルが親子関係に求められることを示唆するものである。実際それは、自然権としての親の教育権を持ち出すまでもなく、ごく自然にいわれ得ることであろう。しかし、教育的関係を所与のものとし、あるいはこれが即時的に成立していることを決して意味しないことに注意することが特に重要であることはすでに述べたとおりである。ノールにおける教育的関係論の生成と展開の跡をたどるうえで決して見逃しえない視点とはまさにこのことであった。

先行内外におけるノールの教育的関係に関する研究においてとりわけ重視されてきた「陶冶の理論」のみならず社会的教育学にかかわるノールの諸論文の分析を欠くことが出来ない所以は以上の視点よりするものである。すなわち彼は、すでにこれら諸論文のなかで教育的関係こそが教育者の被教育者に対する教育的働きかけを可能にし、またこれを有効なものとして被教育者に潜む陶冶性を保障することを主張していたのであった。換言すれば、彼にあっては教育的関係の創造的構築が教育を成立させる前提をなし、それなくして教育が成立し得ぬことの理論的根拠にかかわる論及に努めたのであった。

教育的関係を成立せしめる上で教師の努力が不可欠であることは論をまたない。しかし、教育が、基本的に教育者と被教育者との間で織り成される相互の活動である限り、被教育者の側において教育者の作用を受け入れようとする意思と努力を欠くならば、真の意味における教育活動は成立しない。教育的関係の構築に不可欠とするものは、教育者における被教育者への人間的信頼を基礎にした陶冶性に働きかける真摯な努力と、その努力のなかから教育者への信頼を見出し、これを受け入れようとする被教育者の努力である。教育活動はこの両者の努力が結合することによって展開を遂げて行くのである。

教育活動の展開とはまさにこの関係の創造的構築に他ならない。かかる見地よりして、教育的関係を所与のものとしたり、あるいはこれが即時的に成立するとの見地が退けられることは明白であろう。ノールにおける社会的教育学にかかわる諸論文がわれわれに示唆するところのものはまさにこのことであり、教育的関係論の本質的展開は、何よりもこの視点をふまえてなされなければならないであろう。

註

- 1) 社会的教育学 (Sozialpädagogik) とはいえわれわれが直ちに想起せざるを得ないのはナトルプ (P. Natorp 1854-1924) のそれであろう。

「すべての陶冶活動は社会の土台の中で行われる。孤立した人間個人は総じて単なる抽象に過ぎず、いわば物理学者のいうアトムのようなものである。すなわち、実際には人間社会なくして人間はありえない。したがって、人間陶冶のあらゆる内容の産出についての法則性はそれ自身において、またすべて他の者に対しても同様に法則的である。それゆえにまた、人間陶冶のあらゆる純粹な産出であるところの内容はそれ自身社会的なのである」(Natorp 1905 S.24)

これに見られるようにナトルプの社会的教育学はヘルバルトの個人主義的傾向を社会的視点から克服しようとする彼の意思を明瞭に示しているといつてよい。しかし、彼の言う社会とはまさに永遠の理想の下にとらえる抽象的なものであって、いわゆる社会理想主義の見地に立つ社会的教育学である。これに対し、ノールのそれは現実の社会そのものを直視し、その克服を実際の課題として構想しようとするものであった。ここから、「ノールにとっての社会的教育学は、いわゆるナトルプなどの社会的教育学とは異なる」(菊池 1972 84頁)とも言われる。しかし、近年ナトルプにおける社会的教育学とノールのそれとの連関に触れる研究 (Henseler 2000) も現れてきているなど、十分な検討を要するので、この問題については稿を改めたい。

- 2) しかも、さらに、ドイツにおける社会的教育学概念一般に関する研究にあっても、その概念は必ずしも整理されているとは言いがたく、意味内容については極めて多様な解釈が存在することもまた事実である。
- 3) ノールはここでは教育学の形の第三番目を die soziale Pädagogik とし、Sozialpädagogik という術語は使用していない。しかし、同論文においてペスタロッチらを社会的教育家 (Sozialpädagoge) と称し (Nohl 1914b S. 15 f.を参照)、また、その後の論文「ペスタロッチの精神世界」(Die geistige Welt Pestalozzis, 1926) においても、ペスタロッチの教育学を社会的教育学 (Sozialpädagogik) とみなしていることから (Nohl 1926a S.19)、ここにおいてノールは「社会的教育学」を念頭においているものと判断する。
- 4) ノールは陶冶性の内実について、「陶冶の理論」において

設けた一章、「陶冶性と陶冶意思 (Die Bildsamkeit und der Bildungswille)」(Nohl 1933a S.155f) のなかで論じている。そこで彼は教育的作用の第一の基礎として、プラトンの心意の層構造論を受け継ぐ3層(衝動の層、気概〔ティモス〕の層、精神的能動性の層)からなる心意の構造組織を挙げ、各層について論じている。そしてノールはすでに「不良児の教育学 (Die Pädagogik der Verwahrlosten, 1924)」においてもこの心意の3層構造論を展開し、「不良児にとっても教育の基礎」がこの3層構造のなかで考えられねばならないと主張している(Nohl 1924 S. 181)。この心意の3層構造へのノールの着目は彼の教育的関係論の本質をさらに追究する上で重要と考えられるが、この問題については今後の課題としたい。

文献

- Bartels, K. : Pädagogischer Bezug, in : Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. Von Joseph Speck/Gerhard Wehle, Bd.2. 1970.
- Bollnow, O. F. : (Besprechung) : Finckh, H. J. : Der Begriff der “Deutschen Bewegung” und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki. (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Band 41.), 1977, in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg. Ht. 1, 1979a.
- Bollnow, O. F. : Herman Nohl und die Pädagogik, in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg. Ht. 5, 1979b.
- Bollnow, O. F. : Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl, in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Jg. Ht.1, 1981.
- Bollnow, O. F. : Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, in : H. Röhrs/H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung* : Wilherm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am. 20. August 1989 gewidmet, 1989.
- Finckh, H. J. : Der Begriff der “Deutschen Bewegung” und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki. (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Band 41.), 1977.
- Henseler, J. : Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls, 2000.
- Klafki, W. (Hrsg.) : Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft Bd. 1. Frankfurt(M)/Hamburg 1970.
- Klika, D : Herman Nohl, Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis, 2000.
- Kron, F. W. : Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion, in : *pädagogische Rundschau*, 40. Jg. Ht.5., 1986.
- Natorp, P. : Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, 1905.
- Nohl, H. : Pädagogische und politische Aufsätze, 1919.
- Nohl, H. : Das Verhältnis der Generation in der Pädagogik, 1914a, in : Pädagogische und politische Aufsätze, 1919.
- Nohl, H. : Die pädagogische Gegensätze, 1914b, in : H. Nohl : Pädagogische und Politische Aufsätze, 1919.
- Nohl, H. : Die Pädagogik der Verwahrlosten. 1924, in : Pädagogik aus dreißig Jahren, 1949.
- Nohl, H. : Die geistige Welt Pestalozzis. 1926a, in : Erziehergestalten. 1958. = 「ペスタロッチの精神世界」島田四郎訳、『人物による西洋近代教育史』玉川大学出版部、1990年。
- Nohl, H. : Gedanken für Erziehungstätigkeit. 1926b, in : Pädagogik aus dreißig Jahren, 1949.
- Nohl, H. : Die Geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit, 1926c, in : Jugendwohlfahrt, 1927.
- Nohl, H. : Die pädagogische Bewegung in Deutschland, 1933a, in : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Aufl., 1963. = 『ドイツの新教育運動』平野正久他訳、明治図書、1987年。
- Nohl, N. : Die Theorie der Bildung, 1933b, in : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Aufl., 1963.
- Pestalozzi, J. H. : Die Abendstunde eines Einsiedlers, 1779, in : Sämtliche Werke, hrsg. Von A. Buchenau, E. Spranger u. H. Stettbacher. Bd.1. 1927.
- Tenorth, H-E : Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion, Zum historischen Wandel des “Allgemeinen” in der Wissenschaftlichen Pädagogik, in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg. Ht.1., 1984.
- Weniger, E. : Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung, in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. Beiheft „Beiträge zur Menschenbildung“, 1966.
- ペスタロッチ 「シュタンツだより」1799年、(細谷浩一他訳 『ペスタロッチ全集』第2巻、玉川大学出版部、1950年)。
- 菊池龍三郎 「ヘルマン・ノールと社会教育運動(1) — 民

- 衆大学運動を中心に—』『茨城大学教育学部紀要 第22号、1972年。
- 菊地龍三郎 「ヘルマン・ノールの教育的関係論(一)」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』、第28号 1979年。
- 坂越正樹 『ヘルマン・ノール教育学の研究』 風間書房、2001年
- 坂越正樹 「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—」『広島大学教育学部紀要 第1部 第37号、1988年。
- 助川晃洋 「ヘルマン・ノールにおける『教育的関係』の独自性」『教育学研究収録』 第18集、筑波大学大学院教育学研究科、1994年。
- 助川晃洋 「ノールと社会的教育学とのかかわり—ノールにおける『教育的関係』の成立の必要性の認識とその背景的事由—」『宮崎大学教育文化学部紀要(教育科学)』 第2号 2000年。
- 土橋寶 「ヘルマン・ノールにおける教育的関係の理論に関する一考察」『鳥取大学教育学部研究報告』(教育科学) 第38巻 第1号 1996年。
- 宮野安治 『教育関係論の研究』 溪水社、1996年。