

ワイマール期ドイツにおけるアカデミズム教育学と芸術教育

——美は教育にいかなる困難と可能性を導き入れたか——

教育学コース・助教授 今井康雄

Academic Pedagogy and Art Education in Weimar-Era Germany
-What difficulties and possibilities did aesthetics bring into education?-

Yasuo IMAI

This paper attempts to elucidate the relationship between academic pedagogy and art education in Weimar-Era Germany. It starts with the presentation of issues (I), followed by the discussion in which it is recognized that it was not until the Weimar Era that pedagogy courses were established in German Universities, and that many of those courses were occupied by researchers who supported "pedagogy as a human science" (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) (II). Based on the above-mentioned discussion, this paper next reviews the relationship between pedagogy as a human science and art education, focusing on three periods: 1920-22, 1926-28, and 1932-33 (III-V). Art education in the 1920-22 period generated radical arguments, which questioned traditional intergenerational relationships and school education by directly connecting the aesthetic dimension and education (III). Such radical arguments were integrated into the framework of the "educational movement" of pedagogy as a human science — the educational movement that placed emphasis on the logic of education — while the controversy regarding the limits of education gained momentum in the 1926-28 period (this integration was especially apparent in Theodor Litt's thought) (IV). During the 1920-22 period, however, pedagogy as a human science introduced a concept that attempted to realize "folk community" (*Volksgemeinschaft*) by transforming hierarchical society and hierarchical culture through a direct connection between the aesthetic dimension and education. The concept was especially notable in the field of social education. During the 1926-28 period, the same concept emerged as a culture-criticizing, society-reforming argument in the "educational movement," which emphasized the logic of movement (this emergence was especially apparent in the thoughts of *Herman Nohl* and *Wilhelm Flitner*), confronting the conservative framework of the "educational movement". In an attempt to resolve this dilemma of academic pedagogy in terms of the aesthetic dimension, *Ernst Krieck* presented the idea of the "education of Muse" (*musische Erziehung*) from the outside of the framework of the pedagogy as a human science. However, *Krieck's* thought in the 1932-33 period had an apparent connection with Nazism (V). The dilemma that the educational movement was experiencing was most obvious in terms of the aesthetic dimension. It can be concluded that, to resolve the dilemma by breaking down the framework of the educational movement, or the framework of academic pedagogy, an idea that ended up connecting itself with Nazism was generated in pedagogy (VI).

目 次

- I. 問題設定
- II. アカデミズム教育学としての精神科学的教育学
- III. 芸術教育とその理論
 - 1. 「子供の芸術」と発達理論
 - 帝政期の芸術教育論
 - 2. <内なるもの>と芸術
 - ワイマール期初期の芸術教育論
 - (1) 美術教育をめぐって
 - (2) 音楽教育をめぐって
 - 3. ハートラウプ『子供の中の創造精神』
 - 反復説の意味転換と<美>の次元
- IV. 「教育の限界」の中の芸術教育
 - 1. 「限界」論議と精神科学的教育学
 - 2. 精神科学的教育学と芸術教育
 - (1) リットの芸術教育批判
 - (2) 芸術教育の自己理解
 - ハートラウプの場合
- V. 「教育運動」と「ミューズの教育」
 - 1. ノールの文化批判
 - 2. 『素人教養』における芸術と共同体
 - 3. フリットナーとクリーク
- VI. まとめ
- I. 問題設定

アカデミズム教育学と芸術教育とがワイマール期のドイツでいかなる関係の中に置かれていたか—本稿はこの関係の解明を試みる。そのことを通して、まさに確立途上にあったアカデミズム教育学の、基盤を揺るがすような起爆力をこの時期<美>の次元が蓄えつつあったという事実を示すこと、これが本稿の課題である。

ワイマール期のアカデミズム教育学についても、また芸術教育についても、膨大な研究が蓄積されてきた。しかしこの両者の関係を主題化したものは管見の限りでは見当たらない。これはおそらく偶然ではない。というのも、この時期のドイツの教育と教育思想に接近しようとする者の目を圧倒的に規定してきたのは、「教育運動」(Pädagogische Bewegung)という理論的枠組みだったからである。この枠組みが形成されたのはワイマール期のアカデミズム教育学—とりわけノール[坂越 2001: 33ff.]—においてであり、かつこの「教育運動」の核心に「芸術教育運動」が位置づけら

れていた[Nohl 1933a: 320ff.]。ここには、「教育運動」という理論的構築物を仲立ちとして、<アカデミズム教育学の教育運動の芸術教育>という安定した同心円構造、ないしは階型構造が浮上している。この三つの円は決して交わることがない。したがって、この構造を前提とする限り、ワイマール期ドイツの芸術教育について何らかの探究を行う人は、ほぼ自動的に「教育運動」—あるいはその後広く通用するようになった用語で言えば「改革教育学」(Reformpädagogik)—という枠組みの中に入り込み[たとえば岡本 1980]、かつそのことを通して間接的にアカデミズム教育学の正当性を是認することになる[たとえばScheibe 1969, Röhrs 1980]。ここでは、アカデミズム教育学と芸術教育との関係は、あらためて主題化するまでもない自明の事実として前提にされている。しかもこの「事実」は、探究の結果得られた成果として探究する者の前に置かれているのではない。それは探究する者の目の裏側に居座って探究の範囲をあらかじめ制限しているのである。

もちろん、「教育運動」が理論家の作った虚構だと言うのは言い過ぎであろう。芸術教育について言えば、遅くとも第一回の芸術教育会議が開かれた1901年以降、芸術教育の改革を志向する人々の間に、自分たちの努力が互いに孤立したのではなく何らかの共通の推進力に支えられているという意識が存在していたことは間違いない。しかしその努力や意識が、アカデミズム教育学が想定していたような意味での「教育運動」の枠内に収まるものであったか否か、これは問われるべき問題である¹⁾。私の予想を申せば、ワイマール期ドイツの現実の中では、あの安定した同心円構造は至る所ではころび、アカデミズム教育学の思惑からはずれる主張が芸術教育の中に突出したり、さらにまたその突出した部分がアカデミズム教育学の中にくい込むといった、階型構造の攪乱が生じていたはずなのである。冒頭で私が述べた「関係の解明」とは、この攪乱状態を記述することに他ならない。そこでは、「教育運動」という枠組みも、アカデミズム教育学を保全するための仲介物であることをやめ、この攪乱状態の一要因に格下げされる。本稿も様々な場所で「教育運動」という枠組みから出発することになる—これはこれまでの研究の蓄積から言っても避けがたい—が、それはアカデミズム教育学を暗黙のうちに是認するためではなく、攪乱状態の中で「教育運動」という枠組みが果たした役割を見極めるためになされるのである。

II. アカデミズム教育学としての精神科学的教育学

これまで自明のごとく使用してきた「アカデミズム教育学」という言葉には多少の注釈が必要であろう。ドイツの大学における教育学は、講義題目としては18世紀にまで遡ることができるが、「教育学者」がそれを担当していたわけではない。その後も――イエナやライプツィヒでヘルバルト派が地歩を築いたことはあったが²⁾――哲学や神学を専門とする大学教員が教育学の講義を受け持つ、あるいはギムナジウム教員が非常勤講師として教育学の講義を担当するという状態が続いた。1918年の時点でも、教育学関係の代表的な専門誌に次のような嘆きが聞かれるほどである。「これまでのところ、ドイツには予算措置を伴った教育学の正教授職(Professur)はわれわれの知るかぎりわずかに四つ、ライプツィヒ、ミュンヘン、イエナ、フランクフルトに置かれているにすぎない。哲学の員外教授に教育学を特に受け持つように委託している大学も若干はある。しかし一般的には、教育学は哲学が担当する授業のうちの特別力点を置かれていない一部分領域と見なされており、教育学の講義や演習をどれほど重視するかはその教授の個人的な関心にまったく左右されるのである」[Über die künftige Pflege …: 209]。――「個人的な関心にまったく左右される」という言葉に注目しよう。このような状況では、ある大学教員が教育について関心を持ち著述・講述を行ったとしても、その下で「教育学者」が養成され後任が「教育学者」の人材プールから選ばれるという形での、教育学の制度化された学問経営は成立しえないであろう[Helm u.a. 1990: 32]。このような状況が大きく変化するのがワイマール期である。それまで教育学の制度化に抑制的だったプロイセン――プロイセンにおける教育学の正教授職は新設のフランクフルト大学のみ、しかもその講座は企業家が寄付した基金によるものであった[Schwenk 1977: 104]――を含めて、各地の大学の哲学部に教育学の独立の講座(Lehrstuhl)が設置されることになる。上に述べた意味での制度化された学問経営が教育学においても開始されるのである。このように大学の中に学問経営として制度化された教育学を、ここでは「アカデミズム教育学」と呼んでおきたい。

アカデミズム教育学の確立へと向かうこうした変化に直接のきっかけを与えたのは、1917年にプロイセン文部省が招集した「教育学会議」であった[Tenorth 1989: 117]。哲学部の代表者(トレルチら)、すでに正教授職についていた教育学者(シュプランガーら)、そ

れにギムナジウム関係者を招いて開かれたこの会議で、教育学を哲学部の正式の学科として受け入れる可能性が議論された。議論を方向づけたトレルチの主張は、教育学の講座を哲学部に設けることは容認するが、その場合の教育学は哲学的な指向を持った教育学でなくてはならない、というものであった。「哲学部の立場あるいは全体理念から言って、教育学の講座に関しては、それが純粋に理論的な学問を代表していることが要求されてしかるべきだ」[Pädagogische Konferenz …: 135]というのである。ドレヴェーク[Drewiek 1996]によれば、こうした主張は、経験科学的方法の浸透に対して警戒を強めつつあった当時の哲学部一般の傾向を反映している。トレルチらの主張が受け入れられた結果、当時数的には教育研究の領域で優位を確立しつつあった実験的・心理学的教育学が哲学部での、ひいてはアカデミズム教育学での地歩を大幅に失う結果となったという³⁾。哲学部の意向に適う教育学として講座を埋めていったのは、ディルタイの言う「精神科学」の方法論に立脚する、いわゆる「精神科学的教育学」(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)であった。テノルトによれば、ワイマール期のはじめに約20あった教育学の講座のうち、精神科学派――代表格としていつも名前が挙がるのは、シュプランガー、リット、ノール、フリットナーの4人である――だけでそのほとんど半分を占めることになったという[Tenorth 1976: 499f.]。こうして、1970年ころまで続くドイツ教育学における精神科学的教育学の「支配的立場」[Blankertz 1982: 258]の基盤が固まることになった。

本稿でも、アカデミズム教育学として取り上げるのはもっぱら精神科学的教育学である。しかしこのような限定に理由があると思えるのは、精神科学的教育学が数的・制度的に優位を占めていたからでは必ずしもない。精神科学的教育学がワイマール期ドイツの教育論議を現実にリードしたという事実の方が重要である。すでに述べた「教育運動」という枠組みの通用力はその一例であるし、成人教育や青少年保護など社会教育をめぐる議論をリードしたのも精神科学派の人々(とくにノールとフリットナー)であった。以下の節でわれわれは、芸術教育とも無縁ではない「教育の限界」をめぐる議論について、同様の事態を見ることになるだろう。こうした事態には、もちろん大学という地位に付随する威信が何ほどか関与していたかもしれない。しかし、より決定的であったのは、精神科学的教育学が、必ずしもトレルチの思惑どおりの「純粋に理論的な学問」にとどまっていなかったということだったのである

う。

テノルトによれば、教育、特に学校教育の正当性の危機という19世紀末以来あらわになってきた構造的な教育問題を前に、ドイツ教育学の内部では、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、という転換が進行したという〔Tenorth 1984〕。この教育現実についての科学として教育学を構想したのが精神科学的教育学であった。学校教育の正当性そのものが疑われたとき、職業倫理としての教育学という、学校教育を大前提にするヘルバルト派的な立場に立ったのでは、職業倫理を正当化することすらおぼつかなくなってしまう。精神科学的教育学は、学校教育の領域を越えて文化的伝統や世代関係といった「教育現実」へと教育学の対象領域を拡大した。それを支えたのは、教育現実を「解釈」し「理解」するという「精神科学」の方法論である。こうした方法論によって、精神科学的教育学は教育現実の核心に教育固有の構造——たとえばノールの言う「教育的関係」やリットの言う「指導」と「放任」——を発見していく。そのようなものとしての教育を正当化する——たとえば、教育が「教育的関係」に支えられるべきであり「指導」と「放任」の緊張関係に耐えるべきだと主張する——のはまたもや教育学であるが、教育学にこうした権能を与えるのは学問としてのその自律性である。学校教育の正当性の危機に対して、精神科学的教育学は正当化の構造の根本的な転換で応えたと言える。つまり、今や学校によって教育が正当化されるのではなく、教育によって学校が正当化されるのである。何が「教育」と呼ばれるに値するかを示すのは、言うまでもなく学問としての教育学である。こうして、教育学が関与する領域は、学校を越え、たとえば上に挙げた成人教育や青少年保護のように、人々の生活のすみずみにまで浸透可能になったのである。

以上のように、精神科学的教育学は、「教育」の対象規定や正当化の権限を自らに集中させつつ、正当化を経た「教育」を社会のすみずみにまで還流させることで、教育の正当性の危機という教育問題に対処する道筋を示した。教育の正当性の危機の現れであったワンダーフォーゲルや様々な教育改革の試みを、「教育運動」という枠組みにくるんで冒頭で述べたような階型構造の中に馴致しようとしたのは、精神科学的教育学による危機管理の一例である。以下でわれわれは、果たして事態がアカデミズム教育学の理解や解釈のように推移したのかどうかを、芸術教育に焦点を合わせて検証することにしよう。まず、帝政期までのそれと比較

してワイマール期の芸術教育改革の構想や理論の特質を確認し(Ⅲ)、続いて、こうした改革努力を、それに伴う「熱狂」をいましめつつ自らの理論的枠組みの中に囲い込もうとするアカデミズム教育学の試みについて検討する(Ⅳ)。この試みはある程度の成功をおさめたが、「熱狂」として排除しようとしたのと同様の芸術把握が、「民衆教養(=教育)」(Volksbildung)の構想と結びついて当のアカデミズム教育学内部に芽生えていたのである。この「民衆教養」の構想が、「ミューズ的教育」という芸術教育構想との間でニアミスを犯すことになる(Ⅴ)。改革へと向かうより急進的なエネルギーが、アカデミズム教育学の枠組みによって言わばせき止められた結果、さらに勢いを増して「ミューズ的教育」というナチズムともつながるような構想の方へ噴出していったのではないか、というのが本稿の見通しである。

Ⅲ. 芸術教育とその理論

1. 「子供の芸術」と発達理論——帝政期の芸術教育論

芸術教育運動がハンブルクの美術館長であったリヒトヴァルクの名前によって代表されることから分るように、19世紀末以降のドイツで盛んになった芸術教育改革の試みを先導したのは美術教育の領域であった。そこでは、方眼紙に線を引かせて手本通りの図形を描かせるという、シュトゥールマン法と呼ばれる硬直した図画授業の方法が支配していた。他方で、イタリア人リッキが著書『子供の芸術』(C. Ricci: *L'arte dei bambini*, 1887)によって子供の絵をはじめ芸術表現として紹介し、ドイツでもゲッツェが『芸術家としての子供』(C. Götze: *Das Kind als Künstler*, 1898)を著す。子供が本来持っているはずの芸術との関係を、硬直した美術教育がかえって阻害していることは今や明らかであった。当然シュトゥールマン法に対する批判が高まったが、それが直ちに「自由画」的方法の提案に結びついたわけではない。帝政期の芸術教育改革——芸術教育運動の「第一期」——で主眼が置かれたのは表現ではなく鑑賞の側面であり、リヒトヴァルクと並ぶ芸術教育運動「第一期」の立役者となった芸術学者ランゲの言葉で言えば、「受容的享受能力」〔Lange 1902: 28〕への教育であった。そこでは、価値ありとされる芸術や、それを価値ありとして享受するよき趣味の存在が自明の前提になっている。図画授業の改善が問題になったときも、問われたのは、子供の描画の発達に即応しつつ子供を「正しい」描写へと導いていく

か、ということであった。たとえばランゲは、「図式化され平面図形の形をとった生活形態」――椅子や机など身の回りにあるものを平面化して描いた図形――を描くことから始め、次第に立体の表現を教えていくという方法を提案している[Lange 1893: 133ff.]⁴⁾。

「子供の芸術」への注目と「正しい」描写に向けての訓練とは、当時の改革者たちにとって何ら矛盾するものではなかった。両者を整合的に結びつけていたのは、ヘッケルのな反復説――個体発生は系統発生を反復する――に基づく一種の発達理論であった[Hespe 1985: 18ff.]。「子供の絵の形態的特徴は大いに認識され、実に的確に記述され」たし[ibid.: 30]、「人々は子供における芸術の芽生えに魅了された」[35]。しかしそれはあくまで「芽生え」にすぎなかったのである。子供の絵は、遠近法を知らぬその図式性によって⁵⁾、初期の段階の人類の表現様式を反復しているものと見なされた。人類がそうしたプリミティブな表現にとどまっていなかったように、子供の絵の場合も、「この初期の段階は、進歩ということを考えるならできるだけ早く克服する必要のある一段階と考えられた」[35]。反復説が強固な基盤となって進化論的な発達理論を支え、さらにこの発達理論が、一方で子供の絵の特質を際立たせつつ、他方で遠近法的表現を最終的目標とするような図画授業の構想を支えることになる。こうした理論構成の大前提になっているのは、19世紀のアカデミズム絵画を絵画表現の到達点と見るような芸術史における進歩史観である。芸術進歩史観に対する懐疑は、もちろん印象派の登場以降――モネの「印象、日の出」は1872年である――確実に広まっていたが、それが芸術教育の領域にまで浸透したのはようやくワイマール期に入ってからであった。このようなタイムラグの背後には、子供がやがて「リアリスティック」に描くようになるという疑いえない事実があり、またそうした描写の疑いえない実用性があったであろう。芸術家の養成を目的としているわけではない通常の学校の美術教育にとって、「自然」でもあれば実用的でもあるような「リアリスティック」な描写を目標からはずすことは容易ではなかったと思われる。

2. <内なるもの>と芸術

――ワイマール期初期の芸術教育論

芸術進歩史観に決定的な打撃を与えたのは、特にドイツにおいては、表現主義の芸術観であった。そして、「表現主義者の批判と、伝統的な図画授業・芸術授業に対する彼らの攻撃が[...]最も影響力の大きい理論

的代弁者を見出し、また教育における影響力を発揮したのは、「徹底的学校改革者同盟」においてであった」[Reiss 1981: 56]。リーダーのエストライヒは芸術の問題にそれほど関心を注いだわけではないが、「同盟」の中心人物の一人であったヒルカーは、「1920年初め以降[...]とりわけ芸術教育の問題に取り組んだ」[Neuner 1980: 92]。実際、「同盟」の機関誌『新しい教育』の1921年5月号(*Die Neue Erziehung*, 3.Jg., H.5, S. 129-174)は、ヒルカーを中心に16人の論者が寄稿するという、大規模な芸術教育特集を組んでいる⁶⁾。この特集は、「表現主義的」とされるような立場を一面的に打ち出すものには必ずしもなっておらず、帝政期に見られたのと同様の主張と、そこには見られなかった新しい主張が交錯するものになっている。この交錯の中に、ワイマール期初期の芸術教育の状況を読み取ることができる。

(1) 美術教育をめぐって

帝政期の議論との明確な連続性を示しているのがヴルフの「子供の芸術の心理学的基礎」(Oscar Wulff: Die psychologischen Grundlagen der Kinderkunst, S. 135-138)である。ヴルフは、「図画表現における一般的な進歩の明確な段階的連続」[135]を前提にする。「子供特有の間違い」[136]はこの過程で正される。こうした「進歩」は、「全体として、三次元的な視覚表象を平面上での統一的な表現へともたらずという努力[...]に由来する」[137]という。この「確証された心理学の研究成果」から、彼は図画授業について次のように提案する。「学校の芸術教育は[...]各々の発達段階にふさわしい手本を見せたり、また教師が訂正のために手本を描いて見せたりして、自然な発達の過程を促進するという原則に立脚すべきである」[137]。――これに真っ向から対立する提案が、ヘックマンの「ドイツ田園教育舎イルゼンブルクにおける芸術授業」(Erwin Heckmann: Der Kunstunterricht im Deutschen Landerziehungsheim Ilsenburg am Harz, S. 138-141)に見られる。「純粋な芸術教育は、できるだけ大きな自由においてこそ成長する」のであり、「自分に一番ぴったりにくる表現手段を利用するという自由を子供は持たねばならない」のだから、「これこれのテクニックをもって始めねばならない、というのは誤っている」。むしろ「創造的な造形活動(das schöpferische Gestalten)が芸術授業の中心にすわる」というのである[139]。

両者の違いは何に由来するのだろうか。まず目につく違いは、ヴルフにおいては子供はまるであの「段階的連続」に自動的に従うかのようなものであるのに対して、ヘッ

クマンが子供の内にある能動的な力を強調しているということである。「芸術教育は、あらゆる手段を使って、子供の中にまどろんでいる芸術諸力を探求し、自由にし、展開させるという課題を持つ」[139]というのである。またヒルカーも、「学校と芸術」と題する寄稿(Franz Hilker: Schule und Kunst, S. 131-135)の中で、「子供の中には人間の素質の原初的な全体性がまだ歪められず退縮しないままに生きている。それを育て拡張することが重要である」[133]と主張している。しかし、このような子供の〈内なるもの〉への注目は、必ずしも発達論的な芸術教育論と矛盾するわけではない。たとえばメラーの寄稿「図画授業の目標と方法」(Otto Möller: Ziele und Wege des Zeichenunterrichts, S. 141-143)は、「どの子供の中にも眠っている創造的活動への衝動を目覚まし、造形芸術の作品の自己活動的体験を可能にすること」[141]を図画授業の目標に掲げる。しかしこの目標を達成するために彼が構想する方法は、ヴルフ同様、「描画の自然な発達」[141]を前提にした訓練的方法なのである。

発達理論自体が何らかの内在的な法則性を前提にしているのであるから、〈内なるもの〉は、それを強調するか否かは別としてすでに前提になっていたと見るべきであろう。ヴルフ／メラーとヒルカー／ヘックマンを分けているのは、〈内なるもの〉を前提にするか否かではなく、それをどの次元で捉え評価するかという、〈内なるもの〉の文脈の違いであるように思われる。この違いはそれほど明示的に出ているわけではないが、たとえばヒルカーの次のような主張に注目してみよう。「芸術体験の源泉である感覚の感受性を、子供は芸術家と共有しており、子供の受容能力は、テクニックと公式がこびりついたアカデミーの教授連などとは比べものにならないくらい強いのである」。あるいは、「体験衝動同様、子供は造形衝動をも芸術家と共有している。そしておそらく子供はここでも、形態表現の根源性と囚われのなさにおいて大人に優越しているのである」[133]。――子供が「大人に優越している」とされるが、そこまで子供を引き上げているのは「芸術家」――子供が芸術家と何かを共有しているということ――である。つまり、ここで子供の〈内なるもの〉を評価する基準になっているのは〈美〉の次元なのである。〈美〉の次元が芸術教育の直接的な文脈として浮上しているわけだ。大人と子供の上下関係の逆転はその一つの帰結である。もちろん、ヴルフ／メラー的な芸術教育論の背後にも、すでに見たように進化論的な「発達美学」[Hespe 1985: 18]が存在したのであり、〈

美〉の次元が欠けていたわけではない。しかし、心理学的な発達理論が介在することによって〈美〉の次元との関係は間接的になっている。しかも、「発達美学」が説得力を失ってもなおヴルフ／メラー的な芸術教育論を生き延びさせていたのは、すでに見たとおり発達理論それ自体の自然性や実用性だったように思われるのである。

(2) 音楽教育をめぐる

以上で見た造形芸術に関わる議論と並んで、『新しい教育』の芸術教育特集は文学や音楽についても幅広く扱っている。われわれは次に音楽教育をめぐる議論に注目しよう。音楽教育の領域でも、〈美〉の次元が議論を背後で規定しているのを見ることができる。ただし、議論の配置は美術教育の場合とはかなり異なっている。

ヤコービ、イエーデ、ヘックナーの三人が音楽教育について論じている。このうち最も「伝統的」との印象を受けるのはヘックナーの寄稿「音楽の事象的価値の教育学的扱い」(Hilmar Höckner: Die pädagogische Behandlung der musikalischen Sachwerte, S. 159-161)である。ところが〈美〉の次元を最も強調するのもまたヘックナーなのである。ヘックナーはまず「音楽的な教育とは――一般的に言えば――芸術としての音楽の理解への導入である」[159]と言う。彼の主張は子供の〈内なるもの〉やその表現の強調とは無縁であり、「受容的享受能力」を目標とした帝政期の議論に近い。しかも、この享受についてさえ、それが〈内なるもの〉と接触することを何としても避けようとするかのように、彼は「あるテーマが私の満足を引き起こしたか否か、私に「気に入った」か否か」を重視するのは、芸術としての音楽の理解に資するものではなく「芸術敵対的な気分づくり」だと切って捨てる[160f.]。以上のような「伝統的」主張を支えているのは、〈美〉の次元を芸術教育においても無傷のまま保持しようとする一貫した意図なのである。言い換えれば、ヘックナーが保持しようとしているのは、「秩序づけられた音楽的な全体」として現れるような音楽作品の「事象的価値」(Sachwerte)であり、「『音楽的な教育』は[...]本質的に音楽の事象的価値に向けられていなければならない」[159]。このため、「自分が音楽を聞いてどう感じたかで音楽を評価する」ような「われわれの時代に独特」の態度――「私的価値」(Ichwerte)への迎合――に対抗することが音楽的教育の課題となる[161]。ヘックナーは〈美〉の次元を直接音楽教育に持ち込もうとするが、その結果として、〈美

>の次元は子供の「私」から徹底して切り離されることになる。これはおそらくヘックナーの意図どおりの帰結だったと思われるが、そのことによって逆に子供の「私」が「事象」に対抗する何者かとして姿を現してもいるのである。

以上のようなヘックナーの主張と対照的な主張を展開するのがヤコービの「一般的音楽教育の基礎」(Heinrich Jacobi: Grundlagen einer allgemeinen Musikerziehung, S.155-158)である。彼の出発点は、「健全な感覚器官をそなえたどんな人間も、彼が人間という種に属しているということによって、自らを音楽的に表現する能力を与えられている」[155]という想定にある。音楽教育においてまず問題となるのは、もはや享受や理解ではなく「表現」なのである。ただしヤコービは、音楽教育の課題をこのように「内なるもの」の表現に見ることで、音楽教育が「美」の次元からひとまずは切り離されると見ている。「そもそも、一般的な音楽教育の可能性が問われる場合には、芸術ジャンルとしての音楽に関わる想念はさしあたり完全に排除しておく方がよい。われわれが関わっているのは、言語や身振りや絵画的表現と同じような一つの基本的な表現領域なのである」[155f.]。こうした主張の背後には、たしかに「お高くとまったコンサートホールで日々われわれが出会う「芸術音楽」」[155]に対する批判があり、言葉や身振りのようなコミュニケーションの次元で音楽表現を捉えるという試みがある。しかしそれによって生じているのは、子供の音楽表現と「美」の次元との分離なのである⁷⁾。

イエーデは、上の二人のどちらとも異なる考え方を「学校における音楽——ある報告のための基本アイデア」(Fritz Jöde: Musik in der Schule. Leitgedanken zu einem Referat, S.158-159)で示している。まったく違った立場から出発しながら、ヘックナーとヤコービがその主張の帰結においては子供の体験・表現と「美」の次元の分離という共通のパターンを示していたのに対して、イエーデは子供の音楽体験・表現を「美」の次元に重ねようとしているのである。イエーデの寄稿は1頁あまりの短いものだが、この点は見逃しようがない。彼によれば、「今日すでに、学校の中には、これまでのように音楽を教授される(in Musik unterrichtet zu werden)のではなく、音楽を生きる(Musik zu leben)という意志が存在しているし、これまでのように教材の領域を介して指針を得るというのではなく、精神的力と直接結合するという考えが存在している」[159]という。伝統的な学校は、その本質を「後の生活のための準備」に見

てきた。だからこそ音楽教育においても、「強調点は音楽教授にのみ置かれ、音楽そのものには置かれなかった」[158]。学校が「音楽を生きる」場に転換するとすれば、それは「音楽そのもの」、つまり「美」の次元が、教育の場に直接——「音楽教授」の場合のよう——に教育内容>を介して間接的に、ではなく——顕現するということの意味するであろう。「美」の次元と教育とのこのような結合の行き着く先は、イエーデによれば「これまでの学校概念の解体」[158]である。

先にわれわれは、ヒルカーに関して、「美」の次元との結合が大人と子供の上下関係の逆転をもたらすことを見た。イエーデに関して見ることができるのは、「美」の次元との結合が、「教授」への懐疑を、従ってまた学校への懐疑を帰結しうるということだ。ワイマール期の芸術教育論は、少なくとも帝政期の議論の枠組みの中では大前提になっていた世代関係や学校概念を、根本的に疑問視するような急進的な主張を胚胎させつつあった。そして、そのような急進的な主張の土壌となったものこそ「美」の次元——「美」の次元と教育との直接的結合——だったのである。

3. ハートラウプ『子供の中の創造精神』

——反復説の意味転換と「美」の次元

『新しい教育』の芸術教育特集はたしかに興味深い議論の配置を示していた。しかしそれはあくまで「徹底的学校改革者同盟」という急進的な主張を持った一派の機関誌上のことである。そこで議論がワイマール期初期の状況を理解する手がかりになるか否か、疑われるかもしれない。そこで次に、ワイマール期の芸術教育全体に大きな影響を与えた一冊の本に注目することにしたい。ハートラウプの著書『子供の中の創造精神』[Hartlaub 1922]がそれである。この本は1921年にマンハイムの市立美術館で開かれた同名の展覧会の副産物である。ハートラウプはマンハイムの美術館の館長であった。『子供の中の創造精神』は、この時期の「芸術教育を代表する著作」[Otto 1969: 120]であり、「そこで述べられた原理はワイマール共和国の芸術授業の不可欠の構成部分となった」[Reiss 1981: 66]と言われる。しかし、このような位置づけの高さや影響の大きさが、必ずしもこの著作に関する理解の程度に見合っていないのではないかと、というのが私の印象である。オートーも[Otto 1969: 120ff., cf. 鈴木 2001: 123]、また戦後ドイツを代表するもう一人の芸術教育理論家リヒターも[Richter 1981: 51ff.]、この著作を子供の「内なるもの」を前提にし、その発現を待機する児童中心主

義的な芸術教育論として理解している。これはこの著作を当時のアカデミズム教育学の図式の中で理解するということでもある。たとえばオットーはリットの「指導」対「放任」の図式によってこの著作を理解している。「一般教育学的に見れば彼[ハートラウプ]の構想はリット[…]が異議を呈した「放任」の教育学のまたとない事例」[Otto 1969: 124]だというのである。しかし実際には、こうした単純な図式では割り切れない多くのものをそれは含んでいるように思われる。

たしかに、この著作の標題、そして冒頭の章の「子供の崇拜」(Anbetung des Kindes)という標題は、それだけでも上のような図式化を呼ぶに十分ではある。この冒頭の章で、ハートラウプは、「失われ、それゆえにまた尊重に値する状態」[Hartlaub 1922: 7]としての子供の観念の歴史を原始キリスト教から現代まで手短かに概観し、現代の教育論においてこうした傾向はますます強まっているとする。「子供の造形活動の固有の価値を意識化」しようとする彼の試み自体、こうした傾向の中に深く組み込まれているのである[11]。他方、この著作全体の前提になっているのは、おなじみの反復説——ハートラウプは「並行説」(Parallelismus)という言葉を使っているが——である。「14歳までの子供時代の発達は、おそらくは21歳までを含めて、人類そのものの発達の——決して完全ではない——反復を[…]なすことになる」[25]というのである。この説には批判も多いと言いつつ、「心理発生の並行説に由来するこうした方向[…]は、にもかかわらず全体としては作用している」[26]として反復説を譲る気配はない。「教師は常に心理発生の事実を意識にとどめておかねばならない」[75]。ハートラウプが「内なるもの」を強調するとき、「内なるもの」の観念の源泉となっているのは帝政期以来の伝統的な反復説であって、それを強調すること自体に新味があったわけではない。ここでも、重要なのは「内なるもの」が強調される際の文脈であるように思われる。

実際、ハートラウプにおいて文脈は帝政期のそれから大きく変化している。帝政期の議論において、反復説は、子供の描画を進化論的な「進歩」の図式に乗せて評価し指導するための装置として役立っていた。ところがハートラウプによれば、「正常な場合にさえ、成長しつつある人間の発達は、単に進歩であるばかりでなく、退歩でもあり喪失でもある」[29]という。とすれば、「内なるもの」やその発達は、子供の絵を評価するための規準としては必ずしも役立たないであろう。それは、記述の図式ではあっても評価の規準ではも

やないのである。

それにしても、発達によって「喪失」するものとは何であろうか。——それこそ、標題にもある「創造精神」に他ならない。それはしかし、この言葉がともすれば連想させるような単純なく内なるもの>ではない。ハートラウプは次のように言う。

「創造精神はいわば外から作用する。それは、無意識的な生命力・精神力という、目には見えない外界を、個々の人間に具現化したものなのである。この無意識的な生命力・精神力は、古いヘルメス主義的な比喩に従えば、成長しつつある人間を取り囲んでいる。そして、物質的な肉体がそれを圍繞する物の世界から区別され特別のものへと括り出されるのに応じて、次第に自己制御的な内界へと変化していくのである」[12]。

つまり、「創造精神」は、まさにこの「自己制御的な内界」の成立によって失われるということになる。「子供の造形活動の固有の価値」は、この「内界」の不成立の一帰結なのである。このメカニズムをハートラウプは以下のように説明している。いささか長くなるが、またいささか難解な部分もあるが、重要な部分なので引用しておきたい。なお、引用に出てくる「記号」(Zeichen)と「相貌」(Gesicht)は、ハートラウプが子供が世界を処理する場合の二つの様式と考えるものに与えた術語である。

「子供が、その記号と相貌によって表面へ、絨毯とアラベスクの法則へと心的に引きつけられるがゆえに、素材もまたそれ自身の意志によって子供に特別に應えてやるのだということが明らかになる。表現と装飾、相貌と記号とが、子供の造形的遊びにおいて遭遇し闘うことになるが、その闘いを最終的に決するもの、両者が和解しあう地点を決するものは、材料の非個人的な意志であり、つまりは「自然」である。子供の自我が芸術家なのではなく、子供の心と手において生じる形成という客観的な出来事が芸術家なのである。内においても外においても、自然は戯れつつ子供の自我に代って作用する。それがあの創造精神に他ならない」[47]。

ここに表現されている事態は、子供と対象世界との親密で直接的な関係である。こうした関係のあり方が創造精神の作用を可能にしている。従って、対象世界から自我を引き離して自立した大人は、「創造的可能性の天国から突き落とされる」[16]。そして、この樂園追放された大人の対象関係に対応するのが、19世紀のアカデミズム絵画に極まるリアリズムやアイデアリ

ズムだという。この両者は、「自立的となった個人による客観的自然の再建の試み」[33]なのだ。自然との親密な関係を喪失した自立的個人が、対象を理想化し客観的な実在として描くことによって、「その感情・思考・意志の中で合成的に自然を取り戻す」[33]のである。

当然予想されるとおり、「リアリスティック」な描写はもはや規準とはならない。「自然らしさにどれほど近いかが」、「どれほどの芸術的価値を持つかの標識としては大きな限界がある」[41]。14歳児の正確な絵が、6歳児の「下手」な絵に劣る、ということも大いにありうる。そして、「まさにこの、われわれが不承不承ながら子供の絵の「芸術的作用」と呼ぶもの(子供は決して「芸術家」ではないが、本書では問題なのである)[41f]。つまり、発達論の図式に代って評価の規準になっているのは、ここでも「美」の次元——「芸術的価値」「芸術的作用」——であり、これが発達論的な上下関係を転倒させる原因になっている。しかし、ハートラウプの場合、「美」の次元は「芸術的価値」や「芸術的作用」に還元されない。上の引用にも言うとおおり、「子供は決して「芸術家」ではない」のであり、「芸術的作用」という言葉も「不承不承」(widerwillig)に使われるにすぎない。たしかに、子供の「途方もない内的生活」を知るのは芸術家のみであり[30]、芸術的天才を「高められた子供」[16]と呼ぶこともできるかもしれない。しかし、子供の創造は、無目的な「夢」や「遊び」にすぎず、また発達論的に見た子供の意識の未熟さの帰結でもあって、芸術家の創作と等置することはできないのである。

とすれば、子供と芸術家を等置していたヒルカーの場合とは違って、「美」の次元は「芸術」とは別のより抽象的な次元に設定されていると見なければならぬであろう。ハートラウプ自身が明示的に述べているわけではないが、先に述べた対象世界との親密で直接的な関係が、子供の絵を評価する規準となり、つまりは「美」の次元を構成しているように思われる。これは、西洋の伝統において「美」の原義が知覚であることから考えても、決して無理な解釈ではあるまい。知覚が主観と客観の接点をなすとすれば、その点が拡大して広い接面となり、素材の側が特別に主観の側に応えてくれるまでに浸透しあった状態——それは、全面的接合という極限まで進めば主客の区別の解消に至る——が、「美」の次元として評価の規準になっていたように思われる。このような状態をどの程度実現しているかが子供の絵を評価する規準となるのである。ハートラウプが19世紀のアカデミズム絵画に明らかに厳しいのも、それがまさにこうした意味での「美」の

次元を逸していると見たからであろう。

以上見たように、すでにワイマール期の初期の段階で、帝政期の議論を越えるだけでなく、芸術家と子供を等置する「表現主義的」な議論をも越えるような、注目すべき「美」の次元が芸術教育論の中に開かれていたのであった。ただしそれが、芸術教育をめぐるワイマール期の議論に十分に組み込まれていったか否かは疑わしい。戦後のオットーやリヒターの議論に見られたように、ワイマール期の議論の中でも、ハートラウプの主張は、子供の「内なるもの」に注目しその表現を重視した芸術教育論として解釈されていったように見えるのである。この点についてはアカデミズム教育学との関係で後述しよう。しかし、ハートラウプ自身の中にも、そうした解釈を許す要因が存在したことは否めない。二点を挙げるができる。一つは、『子供の中の創造精神』第一版の副題にある通り、ハートラウプが「才能のある子供」の絵に注目しているということである。本文中でも、彼はしばしば「特別に才能のある」子供[17]や「創造精神に恵まれた子供」[40]について語っている。こうした才能観や用語法からは、創造精神を子供の「内なるもの」と見る解釈が出てくることは避けがたいであろう。第二に、機械化された悪しき現実に対して子供の存在を対抗させるような、芸術教育の提案と結びついた文化批判的主張がある。芸術教育において重要なことは「子供の中の子供を救い出しその力を高めること、創造精神の作用に対して子供を成熟させ受容可能にすること」[76]だとされる。そのようにして「一たび完全な子供であった人は[...]歪められていない人間性の一片を常にその内に保つことになる」[77]という。このような主張は、教育の課題を「放任」(Wachsenlassen)へと単純化するものだという、後にアカデミズム教育学——特にリッター——が展開した批判を容易に呼び込んでしまうであろう(先に見たようにオットーは実際にそのようにハートラウプを理解した)。

次にわれわれは再びアカデミズム教育学の側に向けることにしよう。そして、アカデミズム教育学において「美」の次元がいかに映しとられ、それがさらに芸術教育との間にいかなる乱反射を引き起こしたかを観察することにしたい。

IV. 「教育の限界」の中の芸術教育

1. 「限界」論議と精神科学的教育学

ワイマール期のはじめに約20あった教育学の講座の

半数近くを精神科学派の人々が占めた、と先に述べた。しかし、この時点で彼らに「学派」としての意識やまとまりがあったかどうかは疑わしい。このような学派としての意識やまとまりを作る上で決定的な役割を果たしたのが、月刊誌『教育』(*Die Erziehung*)の刊行であった[Ott 1971, 小笠原1974: 257ff.]。『教育』は、リット、ノール、シュブランガー、それにアロイス・フィッシャーを編集人、フリットナーを編集幹事として――ワイマール期の精神科学的教育学を代表すると目される4人全員が顔をそろえていることになる――1925年末に創刊、紆余曲折を経ながら1943年まで刊行が続けられた。『教育』はアカデミックな論文を掲載するだけの雑誌ではなかった。後にフリットナーが回想するところでは、『教育』は、世紀転換期以来目立ってきたドイツの教育運動をまとまりのある意識と批判的な省察へと導くことに、その特別の課題を見ていた」[Flitner 1955: 1]という。実際、『教育』には1933年まで「教育運動」(*Die pädagogische Bewegung*)という常設欄が設けられ、この「教育運動」欄は、1933年までの全寄稿数の20%、頁数で言えば全体の25%という大きな比重を占めたのであった[Ott 1984: 619]。

他方、『教育』が創刊され活動を開始する1925/26年前後は、教育改革の一つの転換点でもあった。教育や教育改革の可能性の過大視・楽観視を批判する主張が、「限界」という言葉をキーワードにして展開され始めるのである。グリーゼバッハの『教育者の限界と責任』(Eberhardt Griesebach: *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*, 1924)、ベルンフェルトの『シジフォスあるいは教育の限界』(Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, 1925)、ツァイドラーの『限界の再発見』(Kurt Zeidler: *Wiederentdeckung der Grenze*, 1926)がその代表例である。「限界」をめぐる議論は、精神科学的教育学が立脚していた「教育運動」の、可能性に対する疑義を表明していたと見ることができる。教育と教育改革への、どちらかと言えばナイーブな期待と信頼から、慎重な懐疑へと向かうこうした教育論議の転換に対して、精神科学的教育学はどう対応したのだろうか。

精神科学的教育学の対応は二正面作戦であった。教育改革の「限界」を指摘するだけでなくその「終焉」を宣言し伝統的な教育に戻ろうとする保守的な論調を退けるとともに、教育を改革するだけでなく教育によって新しい人間・新しい社会を作ろうとする急進的な主張をも精神科学的教育学は批判した[Ott 1984: 622]。『教育』はそうした急進派批判の中心的なフォーラムとなっ

たのであった[Konrad 1993: 581f.]。この批判を通して、精神科学派は、教育改革の様々な主張や実践を、彼らが考える「教育運動」の枠内に馴致しようとした。これが、フリットナーの言う「ドイツの教育運動をまとまりのある意識と批判的な省察へと導く」ということの意味だったであろう。教育現実のレベルにおいても教育理論のレベルにおいても、この二正面作戦はおおむね成功裡に遂行されたように見える。その帰結は、短期的に見れば「限界」論議の主導権を精神科学的教育学が完全に握ったということであり、長期的に見れば、冒頭で述べたような「教育運動」概念の貫徹であった。以上のような二正面作戦の遂行において最も目覚ましい成果を挙げたのは、おそらくリットの精神的な批評活動だったであろう。

1926年10月、リットはワイマールで開かれたドイツ教育委員会(Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht)主催の教育会議で「現代の教育学的状況とその要求」と題する開会講演を行った。この会議は「現代文化とドイツ学校の教育内容」をテーマに招集され、「第二の全国学校会議」と言われるほど注目を集めた。内外からの800人を越す聴衆を前に行われたリットの講演は、「限界」論議に対するアカデミズム教育学からの、リット一流の辛辣な言い回しを使っただけの介入宣言だったと言える。この講演によって、リットは「一般からの極めて大きな賛同と、同時に教育改革者の陣営からの強烈な抵抗」[Dudek 1999: 119]を受けることになった。エストライヒの罵倒に近い反応[Oestreich 1927]はよく知られている。しかし、こうした拒否反応も含めて、その後ますます盛んになった「限界」論議はリットの主張や枠組みに依拠する形でなされることになった[Drewek 1995: 316]。

「限界」論議におけるアカデミズム教育学の優位を決定づけたこの講演で、リットは、「教育的熱狂の波が次第におさまりつつあること」[Litt 1927a: 1]を歓迎する。「教育的熱狂」は、生活の全領域を教育の原理によって規定しようとするような無理な要求を往々にして伴っていたからである。この無理を通そうとしたときに生じるのは、支配したと思っていた異質な原理に教育が実は支配され、「自律と思っていたものが最悪の他律に転化する」[2]という事態に他ならない。たとえば、「国家の教育化の要求」の帰結は、教育における「特定の政治的傾向の支配」[4]なのである。異質な生活領域・文化領域へのこうした不毛な拡張主義に対抗して、リットは彼が「手仕事の」(*handwerklich*)と呼ぶ教育固有の課題の重要性に注意を向けようとする。「手仕事

的)な教育課題とは、たとえば「読むこと、書くこと、計算すること、きっちりと仕事を完成させること、母国語を正確に使えること、外国語の文法の練習、外国語文献を読む難しさとの格闘、知識獲得と知識保持の努力」[7]である。これらの課題は、平均的な教師でも努力次第で実現できる。しかも、そのことを通して子供に「精神的現実の根本モチーフ」[8]を学ばせることもできる。こうした手仕事の、教授的(unterrichtlich)な目標設定を「技術的」と軽蔑し、「教育革命」の夢にふけること、これこそ「真の教育精神に対する最も重い罪」[7]なのである。「教育革命」を夢見る人々は、「人間という原材料から新しい人類の型枠を作り出す使命が自分たちに与えられたものと信じている」[7]。しかし、「その内容が今この瞬間の運動で尽きてしまうことのないような財や価値を保全するという任務を学校が負っている以上、学校は保守的な勢力(konseervative Mächte)に属するものであるし、また属するべきなのである」[11]。――このように教育の文化伝達的側面を重視するリットではあるが、その主張を、<子供>ではなく<文化>の側に味方する反教育改革の立場と見るのは正確ではない。というのも、「教育的熱狂」が受け入れがたいのは、単に拡張主義の罠に陥るからでも「手仕事の」な課題を無視するからでもなく、それが「指導の要求」[2]を伴っているからだとしてリットは見ている。そして「指導」(Führertum)が教育において受け入れがたいのは、それが「生成しつつある世代の固有権」[3]を無視してしまうからなのである。この「生成しつつある世代」に対しては「いかなる教育者の意志と言えども将来の決断を先取りすることは許されない」[3]。したがって、「限界」の概念によって表明されているような「教育の自己限定」の試みは、「教育の意味に反する」ものではなく、逆に「そこにおいて教育のより深い意味が再建される」[3]はずなのである。

もちろん、この講演の翌年に『指導か放任か』[Litt 1927b]で詳細に論じられる通り、子供の「固有権」の極端なまでの称揚――「放任」の立場――が「教育的熱狂」の一つの重要なモチーフになっていることをリットは重々承知していたに違いない。また、同じ『指導か放任か』でリットは、「指導」が教育において積極的な意味を持ち教育の不可欠のモメントをなすと見ている。つまり、「固有権」の要求がそれ自体として肯定されるわけではないし、「指導」の要求がそれ自体として否定されるわけでもないのである。「限界」概念によってリットが試みていたのは、この両者をいわば<噛み合せ>ることだったであろう。『指導か放任か』でリットが分析

した憂うべき教育論の状況は、「放任」の主張がいつの間にか「指導」の要求に、「指導」の要求がいつの間にか「放任」の主張にすり替わるという意味論的無政府状態であった。26年の講演でリットは「教育的熱狂」に対する「限界」設定を試みたが、そのことによって彼がめざしたのは、その両側に子供の「固有権」と教育者の「指導」要求とを配置することのできる境界線を引くことだったであろう。

「固有権」の主張が同時に「指導」要求の限界線を描くような形で両者を<噛み合せ>ることによって、この両者ははじめて正当化される。言い換えれば、「固有権」が「指導」によって認知され、恣意的でない合理的な「指導」の対象となることによってはじめて、この両者は正当化されるのである。しかし、境界線を引くことによって自動的にこの<噛み合せ>の図式が成立するわけではない。リットの場合、両者を実際に<噛み合せ>るものは、「保守的な勢力」としての学校や教育の、固有の論理なのである。簡単には変化しない永続的な価値を持った文化を伝達すること――この課題が、「指導」の要求と「固有権」の主張の双方に対して限界線を画定することになる。「教育的熱狂」との関係においても、それをこのようなく噛み合せの図式に馴致することがリットにとっては問題だったと言える。

<噛み合せ>の図式は、リットだけでなく、「教育運動」に実質的な内容を充填していったノールにも認められる。ノールは、教育現実の核心に「教育的関係」を、つまり「生成しつつある人間に対する成熟した人間の情熱的關係」[Nohl 1933b: 22]を見ていたのであった。ノールは同じ図式を、彼の「教育運動の三段階」説によって「教育運動」のレベルで時間的に展開したと見ることがもできる。ノールによれば、教育運動は、その第一段階では「個人」が、第二段階では「共同体」が目標になるが、第三段階では「奉仕」が、つまり「客観的なものへの行為による献身」が目標になる[Nohl 1933b: 78f.]。ノールは、リットが空間的に対置した要素を時間軸上に配列し、そうすることで、リットが切り捨てた「教育的熱狂」を「教育運動」の不可欠のモメントとして歴史的に意味づけ、救出したわけである。ただし、社会教育に深くコミットしていたノールの思考の中には、正統的な一般教育学校を念頭に置いて議論をするリット――リットは長くギムナジウムで古典語を教えた――とは方向を異にする傾向が存在する。それは、リットが学校において「保守」される文化の正当性を何ら疑わないのに対して、ノールには階級的に分断され

た文化の現状に対する抜きがたい批判が存在するということだ。比喩的に言えば、静止状態の図式においては一致するが、その図式が作動する動態において違いが出てくるのである。この違いは芸術教育との関係でも重要な意味を持ってくると思われるが、それについては後述しよう。以下では、「限界」論議で主導権を握ったリットが芸術教育に対していかなる議論を仕掛けたかをまず見ておきたい。

2. 精神科学的教育学と芸術教育

(1) リットの芸術教育批判

1927年、リットは芸術教育関係の会議で発言する機会を二度得た。一つは、「学士美術教員全国連盟」(Reichsverband akademisch gebildeter Zeichenlehrer)の大会での「教養の全体と芸術教育について」と題する講演[Litt 1927c]、もう一つは、「全国学校音楽週間」(Reichsschulmusikwoche)での「教育学の現状」と題する講演[Litt 1928]である。一方は美術関係者、もう一方は音楽関係者と対象は異なるが、リットの主張の大枠は当然ながら変わらない。一方における芸術教育の自己限定への要請、他方における芸術教育における「放任」的傾向への批判、がその大枠である。

自己限定とは、芸術教育をそれ以外(あるいは、それ以上)の目的のための手段として投入することの抑制をおおよそ意味する。美術教師に対してリットは、「その芸術的意欲の熱血によってわれわれの文化全体を新しい状態へと鑄直すことができる」と信じるような「汎美学主義」[Litt 1927c : 182]に陥らないように警告する。芸術は、技術化され組織化された現代文化をまるごと否定することはできず、「機械化の傾向に対する対抗勢力」にとどまる。しかもこのような対立を十分に体験させることにこそ教育的な意味を見るべきなのである[ibid.]。音楽教育関係者に対しては、リットは音楽的体験を通して「共同体」を形成しようとする傾向に警告を発する。「音楽教育から新たな「民族共同体」を形成することさえが時として望まれる」が、「個人が完全に共同体の「一部になる」ことができたような文化発展の時期は永遠に過ぎ去ったのだということを見逃すべきではない。あらゆる教育は、従ってまた音楽教育は、一方における個人的な本質や衝動と、他方における共同的な心の動きの間の緊張を、変えようのない運命として計算に入れなければならないのである」[Litt 1928 : 4]。

リットが要求するのは、ここでも芸術教育に固有の「手仕事の」な課題の解決――美術教育における「素材に

即した作業」[Litt 1927c : 184]、音楽教育における「音楽的「作業」」[Litt 1928 : 3]――である。そしてそのためには教師による指導が必要なのである。「手仕事の」なものへの要求は、二つ目の「放任」的傾向に対する批判と結びついているわけである。リットによれば、芸術教育は、「他の領域にも増して第一の極端[「指導」]に対する「放任」]に向かう傾向を持っている」[Litt 1928 : 2]。その背後には、「客観的な即事性の重荷からの自我の解放」[Litt 1927c : 183]に芸術の意味を見出す表現主義的な芸術観がある。しかし、「片言はまだメロディーではなく、殴り描きはまだ絵ではない」のだから、芸術教育の課題は「子供をこの「自己」表現("Sich" ausdrücken)から、子供が[...]「何か」を表現("etwas" ausdrücken)できるような状態へと導く」ことにある[Litt 1927c : 184]。音楽教育の領域においても「すべてを「子供から」完成させることはできず、むしろそこで前提にされている「素質」は、それが音楽作品の制作という「客観的精神」との、とくにわれわれの時代の音楽的精神との結合へと入り込むことによってのみ本来の創造性へと展開することができる」[Litt 1928 : 3]。――「自己」と「何か」との、「素質」と「客観的精神」との、<噛み合せ>の図式がここでも浮上していることに注目しておきたい。

以上のような芸術教育の二重の限定は、リットの論理においては実は一つのことには帰着する。芸術という文化領域と教育という文化領域の截然たる区別、がそれである。芸術教育への過大な要求も芸術教育に顕著な「放任」的傾向も、この区別を無視したことの帰結だとリットは見ている。この認識は、26年のワイマールでの講演「現代の教育学的状況とその要求」でリットが示した、教育学の拡張主義に対する批判と軌を一にし、それを芸術の領域に適用したものになっている。ワイマールでの会議の直後に出された論文集『教育学の可能性と限界』に、会議での講演の完全版とでも言うべき論文「現代の教育学の状況とその要求」――会議の集録では10頁ほどのものが60頁に膨れ上がっている――が収められている。この中では、教育学と他の文化領域との関係がより詳細に扱われ、教育と芸術の関係についても主題的に論じられる。

そこでリットがまず批判するのは、「教育学が芸術の世界を無造作に自分向けに徴発した」[Litt 1926 : 31]ことだ。「機械的に分裂した生存のまっただ中でも全体から創造すること[...]をやめないというのが芸術の特権であり高貴さ」であったのに、「教育的熱狂はこの全体を、自分こそが生活という原材料からそれを作り出す使命を帯びていると感じた全体性、つまり人間の生活

の統一性や人間同士の共同体と、考えもなしにイコールで結んでしまった」[31]。その結果、芸術は教育学化されることになる。「芸術の評価において問われたのは、芸術の創造そのものの中にある固有の価値であるよりも、新しい世代の人間生成に向けての芸術の貢献であった」[31f.]。ところが、このような芸術の教育学化の先にあるのは、上に政治との関係で見たのと同様の教育の他律化なのである。芸術のあの「特権」や「高貴さ」を確保していたのは、「作品の出来」という規準である。この、「美的な精神のあり方を意志の軟弱化や型を欠いた気分への浮遊から守っている唯一のもの」[34]が、教育学化によって放棄されてしまう。こうして教育学化され軟弱化した芸術が、曖昧となった境界を通して教育の領域に逆流してくることになる。「教育学が心ならずもここでその扉を開いているのは、まさに最も危険な形態における美的なものの精神に対してなのである。教育学的思考は、かつては自らの形式法則をそこから奪い取ったはずの[美的なものという]要素の中で解体してしまう」[34]。その帰結についてもリットはあくまで辛辣である。「あらゆる明確な路線、あらゆる把握可能な目標が、不明確な気分の高波によって消し去られてしまう。この波は、ある場合には芸術体験、ある場合には宗教的靈感、ある場合には共同体との共鳴、またある場合には宇宙的な感動と呼ばれるが、実際には、唯美主義的な享楽の無責任で傍観的な自己満足にすぎないのである」[34]。

リットの批判は、先にわれわれが確認したワイマール期初期の芸術教育論の急進的主張に、つまり<美>の次元と教育との直接的結合という主張に、正確に向けられている。リットにとってこの主張は、たとえば「指導」と「放任」の両立として表れるような「教育学的思考」を、解体へと導くという点で容認しがたいものであった。リットが要求するのは、先にも述べた通り、教育と芸術を截然と分離することだ。教育とは異質な芸術固有の価値を認め、教育と<美>の次元とのつながりは<教育内容>という細いパイプに限定すべきなのである⁸⁾。このパイプを通して<美>の次元から教育へと供給される芸術的価値の様々な内容は、「手仕事の」な課題を要請することで、「指導」と「放任」をく噛み合せ>るための土台として役立つことになる。

(2) 芸術教育の自己理解——ハートラウプの場合

アカデミズム教育学の側からの以上のような批判をうけて、芸術教育の側ではいかなる対応がなされたのだろうか。ここでは、先にかなり詳しく検討したハー

トラウプを例にとってみたい。ハートラウプは、27年の「学士美術教員全国連盟」の大会でリットと並んで「印象派、表現主義、新即物主義」と題する講演を行い、29年には雑誌『教育』に論文「芸術教育の限界」を寄稿している。このように、ハートラウプは自ら「限界」論議に参加していったのであり、その中で彼の議論はある変化を被ることになった。こうした変化の帰結をわれわれは1930年に上梓された『子供の中の創造精神』第二版に見ることができる。

27年の講演で、ハートラウプは芸術教育と芸術流派の盛衰との対応関係に注意を促した。1890年以前の、「手の修練」を中心とする伝統的な図画授業がアカデミズムに、子供の受容的能力の訓練（「目の修練」）をめざした1900年前後の芸術教育運動が印象派に対応するとすれば、「遊ぶ子供の下意識的な力の覚醒」[Hartlaub 1927: 187]をめざした1910年以後の芸術教育の試みは表現主義に対応している。そして、今起こりつつある新即物主義の興隆とともに芸術教育にも転機が訪れているという。ただし、印象派や表現主義によってもたらされた芸術教育上の達成が復古にされるわけではない。「新即物主義」は、「表現的教育」の限界がどこにあるかをより明瞭に見ることを、われわれに教えることができるにすぎない」[188]。こうした現状認識に立って展開されるハートラウプの新たな芸術教育論の基調は、27年講演でも29年論文でも変らない。主に思春期以前の子供の絵の特質に注目した『子供の中の創造精神』とは対照的に思春期以後に注目し、しかも思春期以後の段階で形成されるべき能力を図画授業の最終的な目標とするというのが、両方に共通する基調である。「表現主義は学校における子供の教育の目標では断じてありえない。それは常に段階であり手段であり道筋であるにすぎない」[188]とされる。29年論文によれば、目標となるのは「判断能力の形成」である。「芸術的に良いものと悪いものとを区別する能力の形成が[……]子供期の限界を越えた後の若者には必要になる」[Hartlaub 1929: 665]。しかも、形成されるべきこの判断能力は、芸術が常に社会の全体的状況の「一つの表現でしかない」[674]という認識を含む。「青少年の芸術教育の課題は、芸術を一般的な経済的・社会的・精神的状況のシンボルとして、表現として把握し、芸術を唯美主義者たちの孤立した空間から切り離すということではなければならない」[674]。

見方によっては、ここで生じているのは視野の拡大とそれに必然的に伴う補完作業にすぎないということも可能である。『子供の中の創造精神』第二版はこうし

た見方を裏付けているように見える。版がまったく改められ、章立てでも大幅に変更されているが、子細に内容を検討すると、章の標題は変っても内容的な変更はパラグラフの組み替えやその後の研究による補完がほとんどであり、第一版での主張はほぼそのまま残されているのである。第二版での内容的な変更は、文化批判的な傾向の強い「子供の崇拜」の章が削除され、「創造精神の限界」という章が最後に追加されたにとどまる。最初と最後が変わっただけで、その間の中身に実質上の変化はない。しかし、この最初と最後の変更によって中身の意味合いが大きく変化していることもまた確かなのである。

追加された「創造精神の限界」の章で語られる内容は27年講演と29年論文の合算にほぼ等しい。ここでも表現主義から新即物主義への転換が語られ、思春期以後の芸術教育が語られる。そして芸術に関する判断力や客観的な描写の重要性が強調される。「描ける」ということは、芸術の意図から切り離しても「…職業生活にある人にとって、まったく無限の利益」[Hartlaub 1930:164]なのだから。しかし、このような彼の主張が「前世紀の旧式で最悪の図画授業」[159]への回帰でないことはハートラウプにとって自明であった。重要なことは、27年講演でも触れられた「表現的教育」の限界が、実際にどこにあるかを知ることなのである。思春期以前・以後の分離がその答えであった。図画の教師は、「子供を最初は一見子供自身に委ね、その後の段階になってからはじめて本来の意味で「教授」する」[166]べきなのだ。「表現的教育」は思春期以前で終わり、より上位の、目標となるべき段階が始まるのである。――第二版でなされた最初と最後の変更は、映画でよく使われる「枠構造」になっていることが分るだろう。現実だと思って見てきた物語が、実は(たとえば)夢の中の出来事だったと最後に種明かしがされて終わるといふ、あの「枠構造」である(古典的な例では「カリガリ博士」、最近の印象深い例ではポール・オースターの「ルル・オン・ザ・ブリッジ」)。

もっとも、『子供の中の創造精神』第二版の場合、枠構造によって子供期の叙述が夢物語だったと宣言されるわけでない。創造精神につき動かされた子供特有の表現についての記述は依然として生きている。ただ、それが後に来る「教授」と一対のものとして、＜噛み合せ＞がなされるのである。枠構造によって、このように全体が「放任」と「指導」というあのリットの図式の中におさまることになる。ここで生じているのは、アカデミズム教育学の枠組みへの芸術教育論の順応であ

り、それに対応するような自己理解の変更である。こうした変更はおそらく特別に意図することなくなされたのであろう。しかしその帰結は完璧である。＜美＞の次元は、もはや教育と直接交錯するのではなく、思春期以後の発達が到達すべき目標に内容を充当する独立した文化領域として、発達段階の彼方へと退くことになる。しかも、客観的な描写が発達の終点として強調されるために、実質的な目標はリアリズムやアイデアリズムの芸術理解に限りなく接近する。そして、リアリズム・アイデアリズムこそ、自然との直接的接触を喪失して「自立的となった個人」に対応する芸術様式なのであった。芸術教育は、子供の自由な表現を前提にして、それを自立的個人の形成に向けて指導する過程だということになる。これは、アカデミズム教育学の教育理解に――もっと一般的に言えば、後に触れる＜新教育の地平＞に――そのままおさまるものだ。「創造精神」は、教師による「教授」によって限界を画定される何物かとして位置づけられるのである。このような枠組みの中では、「創造精神」を子供の側に所属する＜内なるもの＞と捉えるような解釈は――もともとハートラウプの中にこうした解釈をさそう要素があったことを考えればなおさら――避けられなかったと思われるのである⁹⁾。

V. 「教育運動」と「ミューズの教育」

以上のように、20年代後半になると、「限界」論議を通して主導権を獲得した精神科学的教育学の解釈枠組みが、時には芸術教育の側の自己理解にひずみをもたらすほどの圧力をもって通用していくことになった。「教育運動」という枠組みの通用力は、明らかにこうした事態を基盤としている。ところが、精神科学派の中でも「教育運動」というこの枠組みに実際に内容を充填していったノールやフリットナーの思考の中には、「限界」論議でリットが提出した枠組みにはおさまらぬ要素が多く含まれていたように思われる。たとえばフリットナーは、あの1926年のワイマールでの会議についての短いコメントを『教育』に寄稿している。コメントの表向きの眼目は、リットらの主張についてありうべき「誤解」を塞ぐ点にある。ワイマールでの会議の「報告者たちを、彼らが教育運動を反古にしようとしているかに解するとすればそれは大変な誤解」[Flitner 1927:128]だというのである。しかしこのように誤解を塞ぐという形をとりつつ、フリットナーはリットに密かに警告を発しているとも読める¹⁰⁾。フリットナー

によれば、「学校の目的をどのように教授に限定しようとも、そうした限定によっては、民衆の少なからぬ部分に対しては学校がまず教授のための様々な前提を作らねばならないという、この問題が片づくわけではない。家庭の衰退と機械化された労働の時代にあっては、学校外の教育力はこうした課題をもはや引き受けられないのである」[128]。――すでに見たように、学校の目的をできる限り「手仕事の」な教授の課題に限定しようとしたのが、ワイマールの会議でのリットの主張であった。これに対してフリットナーは、ギムナジウムに子弟を送り込むような家庭環境とは縁遠い「民衆」(Volk)の、学校の外での状況に注意を向けるよう警告しているのである。この背後には民衆大学(Volkshochschule)を初めとする社会教育の領域での彼自身の経験[cf.小川1987]があったに違いない。

このように、『教育』の同人というごく狭い範囲に限ってみても、アカデミズム教育学は決して一枚岩ではない。この違いは何に由来するのだろうか。この点を明らかにするために、われわれは一旦フリットナーを離れ、彼の師であり、民衆大学や青少年福祉をはじめとするワイマール期社会教育の開拓者でもあったノールの議論に目を向けよう¹¹⁾。

1. ノールの文化批判

ワイマールでの会議が開かれたと同じ1926年に、ノールは「教育運動の統一性」と題する論文を『教育』誌上に発表している(例の「教育運動」欄に掲載された)。標題にある通り、多様な教育運動の背後に「統一性」が存在することを論証するのがここでのノールの目的である。しかしその前提には強烈な分裂の自覚がある。「われわれの教育運動は、外から見れば、われわれの社会生活・精神生活がそうであるのとまったく同じように分裂し矛盾に満ちている」[Nohl 1926a: 57]。しかし、それが「何かしら真実で生き生きしたもの」である以上、「究極的な統一性がそこにあるはずだ」[58]というのである。この統一性を、ノールは「ドイツ的人間についての、また高度な精神的民衆文化についての、新しい理想」[58]の中に見ようとする。

興味深いことに、こうした「統一性」や「新しい理想」を論証するためにノールが手がかりとしたのは、「青年運動」と「民衆大学運動」であった。教育改革の様々な試みの核心は、何と云っても学校改革にあったであろう。作業学校運動も「子供から」の教育学も芸術教育運動も、すべて学校改革の試みである。また、ある程度一貫した制度やカリキュラムを持っている学校を出発

点にすることで、「統一」や「理想」はより容易に取り出せそうに思える。にもかかわらず、ノールは学校教育の外部で始まった「運動」に着目する。もちろんその背景にはこの二つの「運動」との個人的な関わりがある。とくに民衆大学はノールの作品だったと言っても言い過ぎではない。しかし、ノールが二つの「運動」をこのように高く位置づけることができたのは、両者がともに、分裂を意識しそれを克服しようとする運動として解されたためだったと思われる。ノールによれば、青年運動は「われわれの文化の危機の一表現にすぎない」[58]し、民衆大学運動を動かしたのは「新しい共同体の中で実現される新しい人類精神への意志、社会的分裂の彼方にある強力な民衆精神への意志」[60]であった。このように危機や分裂をノールに強く意識させたのは、社会教育、特に犯罪を犯し教育困難とされた青少年の教育への彼のコミットメントだったであろう。自らがその中で育ってきた市民的文化と、下層民衆の生活との間の断絶が、強烈に意識されたに違いない。教育運動はこうした分裂を克服して「新しい理想」へと向うはずであった。青年運動と民衆大学運動は、ノールにとって、教育運動のこうした分裂から統一へと向かう方向を体現していたと思われる。

「統一」に向けて二つの「運動」が上げた成果を、ノールは「共同体の中で可能となる[……]生活のスタイル」の中に見ている。青年運動に関してノールは次のように言う。「このスタイルにおいて、青年はわれわれの文化から価値ある事柄をすでに再獲得したのである。自由な精神的活動としての徒歩旅行の新しい文化、単純な音楽とダンスに対する新しい関係、両性間の新しい交際形式、祝典を祝う手腕、そして何よりも、「民衆的な姿をとった精神性」がそれである」[58f.]。自己教育や共同体といった理想がこのように「スタイル」のレベルで実現されたがゆえに、それは階層の違いを越え、青少年福祉の領域にも、また民衆大学の中にも浸透していくことができた。「教育運動」を統一する核となる「新しい理想」を、ノールはこうした「スタイル」のレベルに見ていたように思われる。学校改革の領域ではただ一つ、芸術教育の領域についてノールが具体的に言及しているのも、それがこの「スタイル」の問題に深く関わっているからであろう。芸術教育運動において、「偉大な芸術」よりも「生活そのものの中に含まれているような美への教育が[……]ますます決定的になっていった」ことをノールは強調している[60]。

以上のようなノールの「教育運動」理解は、リットが主張しハートラウプもまた受け入れた「限界」を、越え

出る要素を明らかに含んでいるであろう。リットの議論の大前提になっていたのは、すでに述べたように既成の文化の正当性である。この前提があればこそ、リットは学校における「手仕事の」な教授の課題を強調できたのに違いない。ところが、ノールの「教育運動」が危機や分裂を克服した先にめざすのは、既成の文化の再建ではない。めざされるのはむしろ、上の引用中にも類出するように、新しい理想、新しい文化なのである。ノールによれば、「どの教育運動をとっても、その根底にはわれわれの文化の危機がある。教育運動はわれわれの民族の新しいパイディアを求めているが、それは高められた共同体の中での高度で統一的な精神生活として現れる」[Nohl 1926a: 61.]。—このように既成の文化を越えたところに正当性の基盤が求められたとき、リットのな＜噛み合せ＞の図式にもズレが生じざるをえないであろう。

「教育運動の統一性」論文が出された1926年、ノールは講演集『ドイツの教養について』を上梓している。冒頭に置かれた講演「新しいドイツ的教養」(1920年)から、われわれはリットの図式からのこのズレのメカニズムをかなり明瞭に読み取ることができる。この講演でも、ノールの出発点となっているのは危機と分裂であり、それを批判し克服しようとする様々な「教育運動」の存在である[Nohl 1926c: 6, 10f.]。「古い教養に対する批判」は三点にまとめられる。学問的知識中心であったこと、その知識が理想という統一性を欠いていたこと、そして、この知識が「教養のある者と無い者」という「二つの部分にわれわれの民族を引き裂いてきた」[7]ことである。新しい教養の構想についても、ノールは代表的なものとして三つ—伝統的なヨーロッパの教養を規準としたトレルチの、民族主義的なベンツの、職業に関係づけたシュプランガーの—を挙げ、それぞれを批判している。このうち、シュプランガーの構想に対する批判は注目に値する。ノールはそれを、「時代の問題の核心に触れている」と評価しつつ、「職業身分的な分裂をごく早くから心の中に植え付けてしまうため、われわれの民族の分裂をますます大きくするにすぎない」[9]と批判する。「職業理解が生活を正当化するのではなく、新しい生活とその信条が職業を正当化するのである」[9]。—ここには、階級文化を温存することに対する明確な拒否と「新しい生活」への希望が示されているであろう。

ノールが教育運動の中に見出す積極的な提案は、「下から」の教養である。「大学が学問の理想を目標として立て、学校がその準備を行ってきたこれまでのよう

に、教養を上から下へと規定することはもはや不可能だ」という。「新しい教養は下から上へと育っていかねばならない」[11]。大学が提供するような学問の世界は、教育運動にとって「外的にしか触れてこない時代遅れの形式の世界」[13]にすぎなかったであろう。教育運動はこの「形式の世界」から逃れて「下」へと降りていく。そこに見出されるものは、「新しい身体感情、自然への一層の親しみ、土地への、大地への、故郷への、また生きた芸術への、新しい感情」[11f.]である。こうした直接的な生活感情のレベルに一旦は下降し、そこから出発することで、生活の新しいスタイルが作られる。そしてそこから、「われわれの生活の偉大な客観的諸形式との、とりわけ学問との関係も再発見される」[14]。こうしてリットのな＜噛み合せ＞の図式が再度浮上してくる。「客観的法則と個人的法則の間の困難な二律背反は、個人が事柄の法則の中にその最高の自由と充足を見出すところでは解消する」[14]というのである。しかし、ここで個人が再発見する「形式」や「事柄の法則」は、言うまでもなくあの「時代遅れの形式の世界」と同じものではないであろう。「事柄の法則」は、それとの関係で個人が「最高の自由と充足」を見出し、つまりは個人の生活の高揚を可能にするような形式へと、変革されているはずなのである。ここでは、一旦「下」への道をくぐって再浮上することによって、ある移動が、運動がなされている。この運動のどの段階でも、「二律背反」は作用している(「身体感情」への下降は「形式の世界」に対抗してなされるのである)。この意味では、＜噛み合せ＞の図式は、表面に浮上しているか否かは別として常にそこにある。しかしこの図式は、ノールにおいては、この図式自身の移動を引き起こすような形で作動するのである。新しい「生活のスタイル」を成果として生み出すこの移動こそ、ノールにとっての「教育運動」の意味だったであろう。

すでにたびたび示唆したように、こうした移動運動の生成にとって、芸術教育にはある特別の意味が与えられていた。芸術教育が持ちうるこうした特別の意味を、しかも社会教育をフィールドとして全面的に展開したのが、フリットナーの『素人教養』であった。

2. 『素人教養』における芸術と共同体

フリットナーの『素人教養』は、師のノールが「新しいドイツ的教養」—この講演が行われたのは上にも示したように1920年である—で打ち出した構想を具体化するかのよう1921年に著され、成人教育関係者の中で大きな議論を呼んだ[小川1990: 8]。それは、ノール

が求めた新しい「生活のスタイル」やその基盤となるべき「共同体」のあり方を、明示的に「美」の次元で構想しようとする試みだったと言える。

『素人教養』でフリットナーが問うたのは、「民衆教養(=教育)をどう考えるべきか、それはいかなる条件の下で可能となるのか」[Flitner 1921: 2]という問いであった。この問いの背後には、ノールと同様の分裂の意識、正統とされた新人文主義的教養から民衆が切り離されているという意識がある。個人が、自分にとって疎遠な世界と交わることで個別性の制約を破り、普遍的なものの担い手となることを通して自立的存在となること――これが新人文主義的な意味での教養(=人間形成)であり、そのために不可欠な疎遠な世界として、古代の文学作品に代表されるような「美的なものの世界」[33]が推奨された。このような教養のあり方は、フリットナーによれば「素人敵視的」(laienfeindlich)である。それは、長期にわたる専門的な準備教育を必要とするという意味でも、職業生活から離れた閑暇においてはじめて可能となるという意味でも、他者との交わりを絶った孤独な精神集中を要求するという意味でも、民衆から隔絶された「司祭的」(priesterschaftlich)な教養なのである[35f.]。これに対して、素人的な――「司祭」に対する「俗人」でもある――民衆教養に欠かせないのは、「ほとんど無意図的に生活そのものから生まれる平易な伝統」である。「この「生活そのもの」というのが民衆教養の特徴である」[4]。たとえば、習得に何年もかかるラテン語は司祭的教養であるが、行軍のときに何十と覚え、いつでも皆と一緒に歌えるようになった行軍歌は民衆的で素人的な教養に属する[4]。

以上からもすでに明らかなように、フリットナーは新人文主義的な意味での教養に多少とも民衆を引き上げることで民衆教養を実現しようとしていたのではない。むしろ、新人文主義的な教養の方が危機に瀕しているのである。「真の全体性を喪失しつつ維持されてきた学問優先の教養は、われわれの精神を空洞化させわれわれの生存の究極の意味を覆い隠している」[39]というのがフリットナーの現状認識であった。新人文主義的な教養(=人間形成)は、自立的な個人を形成すると称しながら、実は個々人の生活を押しつぶしている、ということになろう。こうして彼は、民衆の「生活そのもの」の中に、個々人の生活に意味を与え生活を高揚させるような、教養の積極的な姿を探り当てようとする。彼が目するものは芸術である。民衆教養が成り立つためには、民衆の日常の暮らしの中に、「意味ある形而上

学的な内容を伴った精神生活」が組み込まれていなければならない。そして、「そうした組み込みが生じる場が芸術の中に与えられている」[30]。

フリットナーはまず音楽に注目する。ここで考えられているのは、コンサートホールのような日常生活から離れた場所で精神集中を通して孤独に享受される専門的な音楽芸術ではない。「直接的で応用的な芸術としての音楽」[8]である。上に例として挙げた行軍歌を想起すればよいだろう。そこでは音楽は生活とともにあり、生活を直接形作っている。人生の様々な場面――再会、別離、結婚、死――で歌が歌われるとき、それは感情の噴出を抑えて感情に言わば形を与え、「われわれの生存の不明瞭な一隅を、記念すべき形式の中に造形してくれる」[9]。音楽は「仲間との生活の様々な状況を精神化するための最も基本的な様式」[9]なのである。しかも、特別専門的な準備教育など受けることなく、ほとんど誰もがそれに参加することができる。ここに、応用芸術のもう一つの重要な側面が浮上する。市民的な純粋芸術が孤独に享受されるのに対して、民衆の応用芸術は共同体の中で作用する、というのである。その範型となるのが「合唱」である。音楽に続いてフリットナーは言語芸術と造形芸術をも検討するが、「合唱」は、いずれの分野にも共通する応用芸術の共同体的な性格を言い当てるものとして使われる。「民衆の中で生命を持つと欲する芸術はまず第一に合唱的(chorisch)でなければならない。それは共同体芸術(Gemeinschaftskunst)でなければならない」[11]というのである。合唱においては、誰かが歌い他の人がそれを聴くというのではなく、リーダーの歌に他の全員が声を合わせる。そのように、合唱的な芸術――言語芸術で言えば即興的に語られる物語、造形芸術で言えば日用品の美や風景の一部となった家屋――は、「それに心を奪われた人全員を、ともに行く人に変える」。このようなことが可能なのは、その一群の人々が共有する「共通の内容、つまり現実生活の状況」が合唱的な芸術の出発点になっているからだ。合唱的な芸術は「この共通のもの・現実的なものを精神的なものに変え、[…]全員を捕えているより高度な一つの流れの中に、生の生存に過ぎないもの(das rohe Bloß-Dasein)を位置づける」[11]。――民衆教養・素人教養が実現する場としての以上のような応用芸術のあり方は、意図的な芸術教育の、ひいては組織的教育一般の、原型ともなると考えられた。「教育的共同体による音楽教育の課題は、音楽的能力の習得において、同時に最高の種類の共同体生活であること、だということになろう。[…]教育的共

同体のこの二重性——その自然な表現が共同体芸術である——の中に、将来の教育組織の原型がある」[12f.]。

以上のようにフリットナーは、民衆の生活と一体となった「合唱的」芸術の中に、文化的分断と司祭的教養の硬直化を打ち破る新しい教養(=人間形成)の可能性を求めた。われわれはそこに、<美>の次元と教育との直接的結合の図式を再発見する。この意味では、1921年のフリットナーのこの試みは、先に見たワイマール期初期の芸術教育論の急進的傾向——1921年のヒルカーとイエーデ、1922年のハートラウプ——と軌を一にしていた。それ以上かもしれない。少なくともヒルカーとイエーデについて言えば、<美>の次元と教育との結合によって教育の概念は大きく変化するが、<美>の次元は不動である。<美>の次元そのものは問いの対象になっていないのである(「芸術家」に対するヒルカーの手ばなしの称賛ぶりを思い起してほしい)。ところがフリットナーの『素人教養』においては、民衆教養(=教育)との結合によって、正統的な市民的芸術の観念——専門家によって制作され孤独な精神集中において享受される自律的世界としての芸術——そのものが疑われている。それに代って前面に出るのが、生活そのものの中で作用し個人を共同体に組み込むような応用芸術である。まさに共同体へと組み込むことによって、応用芸術は個々人の生活にスタイルを与え、「生の生存」を越える「精神的なもの」の世界へと個人を高めるのである。フリットナーが応用芸術ということで具体的に想起しているのは、中世の教会音楽や農民の物語といったロマン主義的な過去ではある。しかし、芸術の生活化、つまり(非日常的)芸術と(日常的)生活の分離の解消という点に限って言えば、同様の主張がダダやバウハウスのような当時のアヴァンギャルドにも共有されていたことを忘れてはなるまい¹²⁾。応用芸術を通しての民衆教養の実現というフリットナーの構想——その背後にはおそらく「生活のスタイル」としての教養へのノールの着目がある——は、20世紀における<美>の次元の変容と通底していたと思われるのである。

フリットナーのこの構想は、しかし、「限界」論議におけるリットの枠組みから見れば、芸術の教育化の典型だということになる。音楽教育に関して言えば、音楽による「民族(=民衆)共同体」の形成という願望に、リットはあらかじめ無効宣告を下していたのであった。もっとも、フリットナーは『素人教養』で音楽による「民族(=民衆)共同体」の形成を主張しているわ

けではない。彼は応用芸術が民衆の共同生活を、従ってまた共同体を前提にしており、それが教育共同体の原型になる、と述べているだけであって、この点彼の議論は極めて慎重である。しかし、そのように述べることによって、「個人が完全に共同体の「一部になる」」ような状態が理想状態として描かれてしまっている、ということはできるかもしれない。フリットナーは、個人が共同体に自らを——「完全に」かどうかは別にして——組み込むことで自らの生活を高揚させよう場を、応用芸術の中に見ていたのであった。

こうして、<美>の次元と教育との直接的結合という急進的主張がアカデミズム教育学の内部にくだり込んだとき、この主張はあるジレンマをアカデミズム教育学の内部に持ち込むことになった。フリットナーは、個人の生活を高揚させるような共同体との結合が<美>の次元上で実現されることを期待した。しかし、この「共同体」の意味内容を限定するものとしてフリットナーが挙げることのできたのは、過去のロマン主義的イメージしかなかった。そのような過去のイメージは、フリットナーの構想自身が結びついていく<美>の次元の20世紀的な変容の中では、とうてい生き残ることはできなかったであろう。「民族(=民衆)共同体」のリアリティ欠如はリットが的確に批判していたとおりである。他方、急進的な主張に強力な歯止めをかけ、個人と共同体との緊張を「変えようのない運命」として耐えよ、と主張していたリットの枠組みは、既成の文化の正当性を大前提にしてはじめて成立可能であった。ところがこの大前提がすでに揺らいでいるという事実を、他ならぬアカデミズム教育学内部にくだり込んだ急進的主張(フリットナー)は正確に衝いていた。両者は、それぞれの構想を瓦解へと導く盲点を、相手の構想の中に正確に指摘しあっていたわけである。

大学という制度的基盤を得、教育論議における主導権を握り、申し分のない成長軌道に乗ったかに見えた精神科学的教育学ではあるが、<美>の次元との関係ではすでに解体へと向う危機の様相を見せている。アカデミズム教育学のこうした自壊傾向が生んだ鬼子として、われわれはクリークによる「ミューズの教育」の主張を理解することができるであろう。

3. フリットナーとクリーク

1933年、クリークは1927年から28年にかけてなされた講演三篇をまとめて講演集『ミューズの教育』を出版した。「ミューズの」(musisch)という言葉は、語源的に

は古代ギリシアのmousikēに由来するが、20世紀のドイツにおいて、芸術――とりわけ音楽やそれと結びついた詩・ダンスなどパフォーマンス型の芸術――を支える人間の側の態度を指すものとして使用されるようになった。「ミューズの」という言葉の使用においては「製作技術としての芸術よりも人間の方が重要になる」[長谷川 1998: 262]。この意味では、「ミューズの」という言葉の使用はリットが批判したような芸術の教育化を最初から内包していたと言えるかもしれない。しかしこの言葉が明示的に教育と結びつけられ「ミューズの教育」が議論されたのは、クリークのこの27/28年の講演が最初であったと言われる[長谷川 1999: 106]¹³⁾。

「ミューズの教育」にとって重要な意味を持つ芸術の領域として、クリークは音楽、ダンス、(声に出して語られる)詩を考えている。これは、この三者が共同体の祝祭と深い関わりを持ち、祝祭の中で人を「忘我状態」に引き込む力を持つと考えられたからだ。「日常は理性によって支配され、技術的・道徳的規範と結びついた即物的な実業活動・目的活動に支配されている」[Kriek 1933: 2]。ところが祝祭は、この日常の規範を破り、神話と呼び覚まし、仲間との神秘的な融合をもたらす。祝祭がめざすのは、「より高い生活の領域への上昇、新しい生きる力の獲得」[2]なのである。そして、祝祭のこのような作用を実際に実現可能にしているのが上の三者なのであった。ダンスや詩と結びついた音楽は、「直接、運動に由来し運動に作用する」ため、「聴く者・見る者に強力に押し寄せ、逃れることのできない作用強制の下にその人を連れ込む」[15]ことになるからである。クリークは、リズムや合唱において典型的に現れるこうした音楽の作用を、多くの宗教に見られる「修業」(Übung)のシステムと比較している。修業においては、「修業の共同性から、堅固な共同体結合と、上位の全体の中での個々人の断念」[13]が生じるが、同様の作用を、祝祭のような共同体の機能と結合した音楽は持っているというのである。ここから音楽の教育的意味が引き出される。「音楽は民衆教育(Volkserziehung)の本質的な手段としての意味を持つことになる。それは、全員の心を同じ波動と同じ形式の中に一体化させることによって、心の形成、心の育成、および内的な共同体結合の、威力となるのである」[30]。

ここに顔を出しているのは、これらの講演が行われた当時のアカデミズム教育学主流とは異質な論理である。クリークの「ミューズの教育」は、あの<噛み合せ

>の図式そのものの解消を目指しているからである。この論理はナチスの教育観と一直線につながっている。実際、クリークはナチスのイデオログとなり、第三帝国下でアカデミズム教育学の主導権を握っていく。1933年の政変後に書かれた『ミューズの教育』の「序言」では、クリークはナチスとの関係を隠さない。「SA[突撃隊]、SS[親衛隊]、鉄兜団のような防衛団体における[...]教育にとって、ミューズの教育は不可欠のものになった」。また、「リズムミクな諸芸術が持つ形式付与の強制力を通してのミューズの教育」こそが、「戦士的精神」の形成へと至る道だというのである[Kriek 1933: Vorwort]。

クリークの異質性は、たとえばリットと比較すれば一目瞭然である。しかしフリットナーと比較したときにはどうであろうか。フリットナーとクリークは、たしかに異質ではあるが無縁であると言うことはできないだろう。両者をつないでいるのは、たとえば「応用芸術」における個人と共同体の結合、結合による個人の生活の高揚という構想であり、これを実現した先駆的形態としての青年運動への積極的な評価である。上の記述からもすでに明らかなように、クリークが教育的価値ありとするのは、「詩やダンスと一緒に祝祭と儀式に奉仕し、奉仕することで祝祭と儀式に結びついているような音楽」、つまり「応用音楽」であった[Kriek 1933: 16]。自律化した音楽芸術は、高度に発展はしたものの「われわれの生活の確固たる一部ではもはやなくなっている」がゆえに批判されることになる[17]。こうした音楽の状況に対する不満はすでに青年運動において表明されていたのであった。当初から青年運動の支柱になっていたのは「徒歩旅行と音楽」であり、「新しい生活感情がその中に様式を見出し、育成された」[27]のである。――こうした主張は、フリットナーの、あるいはノールの主張だと言っても違和感はないであろう。

クリークの「ミューズの教育」はしかし、「応用芸術」と「青年運動」を蝶番として、フリットナーの構想を言わば裏返しているのである。<美>の次元と教育との直接的結合を支える基盤を、すでに述べたようにフリットナーは過去の共同体に求めた。これに対して、クリークはそうした共同体を、この直接的結合によって作られるべきものとして未来に投射しているように思われる。まさに、リットが批判した――リットの批判はクリーク講演の時期にぴたりと符合する――音楽による「民族共同体」の形成である。確かに、クリークの言う「ミューズの教育」のモデルになっているのは、

古代ギリシアをはじめとするアルカイックな諸文化における実践ではある。しかし「クリークのミューズ教育論が、古代ギリシャ文化についての綿密な学術的研究に基づくものであるかどうか非常に疑わしい」[長谷川1997:115]。それは「明確な現在との関連を持っている」[Seidenfaden 1966:19]。そこで描かれる「ミューズ的教育」なるものは、過去の事実よりも、1920-30年代の、マスメディアや祝祭による政治的プロパガンダのイメージに余程近いように思えるのである。そうした政治的プロパガンダはナチスによって体系的に展開されることになる。この意味では、33年の「序言」でクリーク自身が自分の「ミューズ的教育」とナチズム体制とを結びつけているのは、事態を正しく言い当てていたと言える。とすれば、クリークの「ミューズ的教育」の構想の中には、ノールやフリットナーがあれほど「民衆」について語りながら彼らの視野の外に置こうとしている民衆の生活の構成要素が、つまり「メディア」の次元が――当時の「民衆」の生活にとって映画が持っていた意味を考えてほしい¹⁴⁾――ひそかに侵入していたということになろう。個人と共同体とを結合させ個人の生活の高揚を可能にするものは、クリークの場合、「メディア」と一体化した応用芸術であった――と言うのが言い過ぎとしても、少なくともクリークの構想はそのような「メディア」の次元を論理的に予定していたように思われるのである(だからこそ、クリークの場合応用芸術はフリットナーとは逆に日常生活からの離脱を可能にする点で意味ありとされる)。

自分たち(ノールの「教育運動」も含めて)の構想に結びつきながらそれを異質な構想へと裏返していったクリークのこの「ミューズ的教育」に対して、フリットナーはどう対処したのだろうか。ナチスの政権獲得を目前にした1932年、フリットナーは「ミューズ的教育と時代状況」と題する論文を発表している。この論文についてはすでに長谷川による分析があり[長谷川1997、1999]、簡単に済ませたいと思うが、そこでなされているのは、一言で言えばリットの路線への回帰、つまり「限界」内への「ミューズ的教育」の馴致である。

たしかにフリットナーはこの論文の中で、「運動に関わる諸芸術に一義的に結びつけられた狭い意味」で「ミューズ的」の概念を使うのではなく、「より一般的・包括的にミューズ的文化について語っている」[Seidenfaden 1966:26]。ノール以来の「生活のスタイル」としての教養を、フリットナーはここで「ミューズ的教養(=教育)」と呼んでいるということもできる。再び青年運動が参照される。青年運動は「彼らの道徳

(Sitte)にスタイルを与えたのであり、道徳のスタイルの中にかなる教育的力が含まれているかを示した」[Flitner 1932:492f.]。「ミューズ的教養」ということでフリットナーが問題にしているのは「感覚的なものの中での倫理的なものの表現」[494]であり、従って教育一般の目標に関わる問題であって、単なる文化領域としての「美」ではないのである。しかし、論文の後半でフリットナーがもっぱら論じるのは、このような一般的な目標を学校教育にいかにか組み込むか、という問題である。「芸術教育運動」は「公立学校の構成法則」に十分な影響を与えられなかった、と批判される[496]。「限界」論議が参照され、学校固有の課題への集中が避けられないとされる。「ミューズ的教養(=教育)」を学校教育の切り捨て可能な「付属物」ではなく「基盤」として示すことが、経済危機による予算削減という時代状況の中で重要となる。学校は、「業績原理」を否定することはできないとしても、「ミューズ的教養(=教育)によってのみ達成できる[...]基礎づけという課題」[500]を、避けて通ることはできないのである。

こうして、「ミューズ的教育」は、クリークにおいてそれが持っていたような禍々しさを失い、学校教育の枠の中に囲い込まれる(それは学校の「基礎づけ」(Grundlegung)に貢献するのである)。「ミューズ的教育」は、リットが「手仕事の」と呼んだ学校固有の様々な課題の、さらにその奥深くに格納されるわけである。教育との直接的結合によって一時アカデミズム教育学の中でも破壊的な力をのぞかせた「美」の次元――階級文化の否定、共同体との結合による個人の生活の高揚、「生活のスタイル」としての教養――は、こうしてリットの枠組みの中に馴致され、「教育運動」の理解も学校改革の枠内に収束することになった¹⁵⁾。しかしこのような安定は、「美」の次元との関係で露呈したアカデミズム教育学のジレンマや危機を、克服するというよりは否認することによって成立していたように思われるのである。

VI. まとめ

以上の相当に錯綜した叙述から何が明らかになったかを、最後に検討しておこう。本稿でわれわれは、大まかに三つの時点を設定した。革命後の混乱が続いていた1920-22年、「相対的安定期」に入った1926-28年、ナチスの政権掌握に至る1932-33年、である。叙述は、この三つの時点を行きつ戻りつしながら、また芸術教育の領域とアカデミズム教育学の領域を行きつ

戻りつしながら進められた。基本的な構図としてそこから浮かび上がってくるのは、芸術教育の領域に現れる急進的な構想――〈美〉の次元と教育との直接的結合――が、アカデミズム教育学の枠組みの中に次々と回収されるという事態である。これは、ワイマール期初期の芸術教育論とリットの「限界」論議との関係にも、『子供の中の創造精神』の第一版と第二版の関係にも、またクリークの「ミューズの教育」とフリットナーとの関係にも見られた。この基本的構図は、ノールのあの「教育運動の三段階」説にも見合っている。ところが、ノールやフリットナー、とくにフリットナーの『素人教養』の中には、同時期の芸術教育におけるのと同様の、ある意味ではもっと急進的な直接的結合の構想が現れていたのがあった。社会教育を媒介にして、〈美〉の次元と教育との直接的結合という構想はアカデミズム教育学の内部にもくみ込んでいたと言える。そしてこのことによって、「教育運動」も別のニュアンスを――「教育運動」ではなく「教育運動」という文化批判的・社会改造的ニュアンスを――与えられることになった。

リットの言う「限界」の内におさまることによって「教育運動」は「手仕事の」課題に専心する安定を得るが、そうした安定が前提にしている文化的・社会的な分裂状態こそ、「教育運動」が解消しようとした対象であった¹⁶⁾。そのためにフリットナーは〈美〉の次元を参照した。教育的関係の土台となる文化が学問的知識や自律的芸術から「合唱的」な応用芸術に交代することによって、個々人が共同体と一体化しつつ新しい「生活のスタイル」へと高められるという可能性が生まれるはずであった。そして、既成の文化の枠をこえて個々人の生活を高揚させるこうした共同体のあり方こそ、教育的共同体の原型となるはずであった。「教育運動」のこうした美的構想は、すでにノールに関して確認したように、リットに顕著に見られるようなく噛み合せ〉の図式を逸脱するものではない。この図式は「教育運動」一般の前提になっていたと言えるだろう。しかし、「教育運動」がこの図式を作動させて文化批判的・社会改造的意図の実現をめざすとき、「教育運動」の枠組みはこの意図の実現を阻む障害として現れざるをえない。

フリットナー自身は、32年論文に見られたとおり、「教育運動」の枠組みに止まる方を選択した¹⁷⁾。これに対してクリークの「ミューズの教育」は、アカデミズム教育学主流の外部から「教育運動」のジレンマを一刀両断にするという選択肢を提供していた。クリークもま

た、応用芸術において実現される個人と共同体の結合、結合による個人の生活の高揚に着目する。しかしクリークの構想においては、この高揚の中で個人は共同体に全面的に解消し、〈噛み合せ〉の図式そのものが雲散霧消する。このことによって、教育はナチス的な理念に向けてあまたと動員可能となるわけである(このメカニズムの成立について議論するためには、先に示唆したように〈メディア〉の次元を考慮する必要があると思われるが、ここでは立ち入る余裕がない)。――以上の構図をいささか一般化することが許されるとすれば、「教育運動」とナチズムとを連続性の相で捉えるのは乱暴にすぎることが分かるだろう。両者は連続してはいない。しかしこれは両者が無関係だということではない。「教育運動」が、あるいはそれを理論化し後押ししようとしたアカデミズム教育学が、抱えざるをえなかったジレンマを、アカデミズム教育学もろとも突破する構想としてナチズムに連続する教育学が現れた、と見るべきであろう。このようなジレンマがおそらく最も明瞭に現れる場が〈美〉の次元であった。

とすれば、〈美〉の次元と教育との直接的結合という構想の前には、クリーク的な美的動員への逸脱かりット的な保守主義への回帰か、という二者択一しか残されていなかったのだろうか。そうではあるまい。1922年段階でのハートラウプの議論を思い起こしてほしい。そこでは、上の二者択一には回収不可能な論理が展開されていたように思う。上の二者択一の前提となっているのは、個人と共同体の関係が主題化される場として〈美〉の次元が現れる、ということだ。これはフリットナーとクリークの場合に見られたとおりである。ここから、リットのように両者の緊張関係を「運命」として耐えるか、さもなければクリークのように個人の解消に至るまで両者の緊張を高めるか、という二者択一が現れる。ところが、ハートラウプが描いた〈美〉の次元上では、こうした個人と共同体の関係は問題にならない。彼にとっては、〈美〉の次元は個人と対象世界との浸透関係が可能になる場として現れた。クリークが共同体との間の緊張関係を極限まで高めることによって破壊しようとした個人という被膜は、ハートラウプが描く〈美〉の次元上では最初から透過性(porös)なのである。

このようなハートラウプが描く〈美〉の次元上に身を置いてみると、本稿で通覧してきたほとんどすべての芸術教育論が、個人と共同体の対置へ、ひいては上の二者択一へと収斂していくようなある前提を共有し

ていたことに気づかされる。芸術教育においては客観的世界から区別された〈内なるもの〉が否応なしに前面に出るために、この両者の対立が他の領域にもまして芸術教育において顕著に現れる――という前提である。この前提は、〈内なるもの〉の表現をめざしたヒルカーやヘックマンにも、「私的価値」に「事象的価値」を対置したヘックナーにも、「自己」表現の段階から「何か」を表現する段階への上昇を不可欠としたリットにも、その芸術教育論が保守的であるか急進的であるかを問わず共有されている。このことは、これらの芸術教育論が〈新教育の地平〉上にプロットされることを示している。〈新教育の地平〉においては教育が〈子供の自己活動の目的合理的統御〉として捉えられるが〔今井 1998: 23〕、上のようなタイプの〈内なるもの〉の凝結こそ、この新教育的な教育理解の前提になっていたと考えられるからである。とすれば、様々な芸術教育論が、新教育的な教育理解を模範的に示すリット的な〈噛み合せ〉の図式に収斂していったのは偶然ではなかった。しかし、〈美〉の次元と教育との直接的結合によって生じた急進的な――世代関係や学校の存立さえ疑うほどの――主張は、〈噛み合せ〉の図式の中では行き場を失う他ないであろう。ノールやフリットナーは〈噛み合せ〉の図式の動態化によって巧みに「教育運動」の推進力を――ただしそれを支えるリアリティを欠いたまま――確保しようとしたが、そのフリットナーも最終的にはリット的な「教育運動」の枠内に回帰する他なかった。ワイマール期ドイツの「教育運動」が〈美〉の次元において直面した上述の二者択一は、〈新教育の地平〉という教育思想の文脈がもたらした一つの帰結だったように思われるのである。これに対して、ハートラウプの構想が垣間見せてくれるのは、〈新教育の地平〉とは別の教育思想的文脈の可能性である。それは、たとえば同時代のバウハウスにおいてより顕著に現れ、〈メディア〉の次元との、クリークの場合とは異なる結合の可能性を示唆している〔今井 2001〕。しかし本稿は、アカデミズム教育学と「教育運動」と芸術教育とが〈新教育の地平〉上でいかなる攪乱状態に巻き込まれたかについて多少の解明を与えたことで、すでにその任務を完了した。

註

1) ノール学派の「教育運動」を理論的構成物と見る見方に立つドイツ新教育研究は、ドイツにおいても日本においてもすでに

始められている。その概要については、坂越と渡邊の研究〔坂越2001: 54ff.; 渡邊 2000〕を参照してほしい。

- 2) ヘルムらによれば、このヘルバルト派の伝統は個人的なイニシアティブに依拠する部分が大きく、「学問システムの中では、ヘルバルト派は学問学科としての自立 (disziplinäre Verselbständigung) を達成することには、いずれにしても成功しなかった」〔Helm u.a. 1990: 302〕という。
- 3) この会議と精神科学的教育学の興隆との関係に最初に着目したシュヴェンクは、ドレヴェークが言うような大学内的な要因よりも、大学における統一的な(小学校教員も含めた)教員養成を求める圧力に対する対抗という、より政治的な要因を重視している〔Schwenk 1977〕。この会議での議論に依拠する形で、プロイセンの中等教員の試験規定が変更され(18年4月1日から施行)、「教育学」という科目は、従来の大学終了時点での「一般教養」の科目から、2年間の試補期間の後の第二段階の試験科目に移された。この変更についても、シュヴェンクは中等教員養成における教育学の比重を下げ、小学校教員との格差をつけることをねらったものと解釈するが、ドレヴェークはむしろ、教員養成に関与する部分の多い実験的・心理学的教育学を大学から排除する効果をねらったものと見る。
- 4) こうした芸術教育運動「第一期」の構想について、詳しくは今井 1999を参照。
- 5) 子供は見たものを描くのではなく知っているものを描く――たとえば、目の前のこの家でなく「家」について子供が持っている観念を描く――というリッキの命題が、当時子供の絵について論じる人々の間での常識になっていたという〔Hespe 1985: 139〕。
- 6) ノイナーによれば、1921年の聖霊降臨祭に「同盟」は「芸術教育」をテーマに大会を開いたというが〔Neuner 1980: 96〕、この大会と機関誌での特集との関係についてはノイナーは詳述しておらず、私も確認できていない。
- 7) 文脈は異なるがやはり対比してみたくなるのは、同じワイマール期のドイツで展開されたモホリ＝ナギの芸術教育である。彼は、芸術をコミュニケーションの次元に還元することで芸術の概念そのものを変えていったのであった。ヤコービには、こうした〈美〉の次元そのもの問題化というモチーフは見られない。モホリの芸術教育論については今井2001を参照してほしい。
- 8) リットのここでの主張は、〈美〉の次元の独自性を重視するという点で、先に見た音楽教育に関するヘックナーの主張――われわれはそれを帝政期の議論との連続性において捉えた――に近いと言えるかもしれない。ドレヴェークは、「限界」論議におけるリットの立場が「1914年以前の(ブルジョア的な)教育学的公共圏における教育学の科学化論議というかつての状態に回帰」〔Drewek 1995: 317〕するものであったとして、リットの主張の保守性を強調している。とは言え、「教育学的思考」の独立を主張するという点では、リットの主張をヘックナーの主張と同日に論じることはできないと思われる。
- 9) ベンヤミンはこのような解釈に陥らなかった例外的な場合である。彼は1929年12月29日付の『文学世界』誌にこの第二版を

高く評価する短い書評を書いている。彼はこの著作の核心を正確に次のように捉えている。「ハートラウブはこれ[問題は子供の創造精神であって天才ではないということ]を一文で述べている。子供は事物を通して自分を語るのではなく、事物が自分を通して語るのだ、と。創造と主体性とは、子供においてはその向こう見ずな出会いをまだ祝ってはいないのである」[Benjamin 1980(1929)：212]。ただしベンヤミンは、この第二版の枠構造については、それを見逃している、あるいはそれに意識的に目をつぶっているわけである。――なお、1930年の奥付のあるハートラウブの著書の書評がなぜ1929年付の雑誌に掲載されえたのかについては不詳である。

- 10) ヘルマンはフリットナーのこのコメントをリットの主張との全面的な連続性において捉えているが[Herrmann 1987：28]、この解釈は私には疑わしく思える。一般に、最近盛んになってきた「限界」論議をめぐる研究[Ott 1984, Herrmann 1995, Drewek 1995]は、精神科学的教育学を現実以上に一枚岩的に描いているように私には思われる。
- 11) ノールと社会教育との関係については、菊池1972、73、助川2000、およびHenseler 2000を参照。
- 12) 『素人教養』の造形芸術を論じた部分で、フリットナーは芸術教育の職人的伝統を復活させようとした例としてバウハウスを挙げている[Flitner 1921：26]。確かにバウハウスも、当初は、教会を建造するために集合した中世の職人組合の伝統に範をとっていたのであった。
- 13) その後、20年代末から80年代に至るまで、ドイツでは「ミューズ的教育」について様々な議論が重ねられてきた。「ミューズ的教育」について詳しくは長谷川1997、1998、1999、2000を参照。この「ミューズ的教育」に批判的な研究として鈴木1987、音楽に焦点を当てた研究として佐野1998、1980年代以降の議論については岡本2000を参照。
- 14) 映画について述べたノールの次のような一節を参照。「ある若者がたえず映画館に足を運ぶ。それは大きすぎる生活の要求からの逃避であるかもしれないが、また単なるブレーキの切れた歓楽中毒なのかもしれない」[Nohl 1926b：159]。いずれにしても映画館に足を運ぶというのはまともな行状ではないわけである。
- 15) たしかにこの32年論文でもフリットナーは家庭の機能喪失という学校外の問題について触れているが[Flitner 1932：496、500]、あくまで学校教育の前提として触れられるにすぎない。しかしこの点では、フリットナーは1927年のあのリットに対する自らの警告――そこでフリットナーは、学校教育の前提としての学校外の状況に目を向けるよう主張していた――にあくまで忠実であった。
- 16) シュブランガーに即してこうしたワイマール期アカデミズム教育学のジレンマに光を当てた研究として、田代1999を参照。
- 17) ナチスの政権掌握後、フリットナーは『教育』誌上にナチスにすり寄ったとも読まれかねない論文「1933年3月5日以後のドイツの教育状況」[Flitner 1933]を書いており、この論文は教育学とナチズムの関係を占う格好の試金石としてしばしば論及される(その詳細な分析として田代1995：108-123を参照)。しかしこの33年論文において、ナチスの政策や思想を彼の考える「教育運動」の枠内に組み込もうとしてフリットナーが苦慮

していることは明らかであるように私には思われる。

文献

- Benjamin, W.: (Rezension) G.F. Hartlaub, *Der Genius im Kinde* (1929), in: *Gesammelte Schriften*, Bd.3, Frankfurt a.M. 1980, S. 211-212.
- Blankertz, H.: *Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982.
- Drewek, P.: "Grenzen der Erziehung". Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzendikurses in der Weimarer Republik, in: Drewek, P./Horn, K.-P./Kersting, Ch./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1995, S. 311-333.
- Drewek, P.: Die Herausbildung der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs, *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 1996, S. 299-316.
- Dudek, P.: *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*, 1999.
- Flitner, W.: *Laienbildung*, Jena 1921.
- Flitner, W.: Begrenzung und Sachlichkeit. Bemerkungen zum Weimarer Pädagogischen Kongreß, in: *Die Erziehung*, 2.Jg., 1927, S. 125-128.
- Flitner, W.: Die musische Bildung und die Zeitlage, in: *Die Musikpflege*, 2. Jg., 1932, S. 491-500.
- Flitner, W.: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933, in: *Die Erziehung*, 8. Jg., 1933, S. 408-416.
- Flitner, W.: Zur Einführung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1.Jg., H.1, 1955, S. 1-4.
- Hartlaub, G. F.: *Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*, Breslau 1922.
- Hartlaub, G. F.: Impressionismus, Expressionismus und Neue Sachlichkeit, in: *Kunst und Jugend*, 7.Jg., H.8, 1927, S. 185-190.
- Hartlaub, G.: Grenzen der Kunsterziehung, in: *Die Erziehung*, 4.Jg., 1929, S. 663-674.
- Hartlaub, G. F.: *Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes*, Breslau 1930.
- Helm, L./Tenorth, H.-E./Horn, P./Keiner, E.: Autonomie und Heteronomie -- Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., H.1, 1990, S. 29-50.
- Henseler, J.: *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theorie-geschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*, Weinheim/München 2000.
- Herrmann, U.: "Neue Schule" und "Neue Erziehung" -- "Neue Menschen" und "Neue Gesellschaft". Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland, in: Herrmann (Hg.): *"Neue Erziehung" "Neue Menschen". Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*,

- Weinheim/Basel 1987, S. 11-32.
- Hermann, U.: Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze. Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41.Jg., H.1, 1995, S. 121-136.
- Hespe, R.: *Der Begriff der Freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920. Eine problemgeschichtliche Untersuchung*, Frankfurt a.M. u.a.: 1985.
- Konrad, F.-M.: Grenzen der Erziehung? Zur "Revision der pädagogischen Bewegung" in der Erziehungsdebatten der Weimarer Republik, in: *Neue Sammlung*, 33.Jg., H.4, 1993, S. 575-599.
- Kriek, E.: *Musische Erziehung*, Leipzig 1933.
- Lange, K.: *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Darmstadt 1893.
- Lange, K.: Das Wesen der künstlerischen Erziehung, in: *Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901*, Leipzig 1902, S. 27-38.
- Litt, Th.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen, in: *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*, Leipzig 1926, S. 1-60.
- Litt, Th.: Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderung, in: Ried, G. (Hrsg.): *Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule*, Leipzig 1927a, S. 1-11.
- Litt, Th.: *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Berlin/Leipzig 1927b.
- Litt, Th.: Vom Bildungsganzen und der Kunsterziehung, in: *Kunst und Jugend*, 7.Jg., H.8, 1927c, S. 181-185.
- Litt, Th.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.): *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden*, Leipzig 1928, S. 2-4.
- Neuner, I.: *Der Bund Entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation*, Bad Heilbrunn 1980.
- Nohl, H.: Die Einheit der Pädagogischen Bewegung, in: *Die Erziehung*, 1.Jg., 1926a, S. 57-61.
- Nohl, H.: Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler (1926b), in: Nohl, H.: *Pädagogik aus derißig Jahren*, Frankfurt a.M. 1949, S. 151-160.
- Nohl, H.: *Zur deutschen Bildung*, Göttingen 1926c.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: *Handbuch der Pädagogik*, Bd.1, Langensalza 1933a, S. 302-374 (Faksimile-Ausdruck der Originalausgabe, Weinheim 1966). = 『ドイツの新教育運動』平野正久他訳、明治図書、1987年。
- Nohl, H.: Die Theorie der Bildung, in: *Handbuch der Pädagogik*, Bd.1, Langensalza 1933b, S. 3-80 (Faksimile-Ausdruck der Originalausgabe, Weinheim 1966).
- Oestreich, P.: Ruhe! Herr Litt?, in: *Die Neue Erziehung*, 9.Jg., H.1, 1927, S. 33-38.
- Ott, E. H.: *Grundzüge hermeneutisch-pragmatischer Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift "Die Erziehung" von 1925-1933*, Göppingen 1971.
- Ott, E. H.: Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift "Die Erziehung". Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30.Jg., H.5, 1984, S. 619-632.
- Otto, G.: *Kunst als Prozeß im Unterricht*, Braunschweig² 1969.
- Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917 (Dokumentation), in: Haller, H.D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Wissenschaft im Reformprozeß. Aufklärung oder Alibi?*, Stuttgart 1977, S. 133-157
- Reiss, W.A.: *Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie*, Weinheim/Basel 1981.
- Richter, H.-G. *Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880*, Düsseldorf 1981.
- Röhrs, H.: *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*, Hannover u.a. 1980.
- Scheibe, W.: *Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*, Weinheim/Basel 1969.
- Schwenk, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten -- zur Entstehungsgeschichte der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik in Deutschland, in: Haller, H.D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Wissenschaft im Reformprozeß. Aufklärung oder Alibi?*, Stuttgart 1977, S. 103-131.
- Seidenfaden, F.: *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen*, Ratingen 1966.
- Tenorth, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung. Zur Wissenschaftsgeschichte der Historiographie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in: *Bildung und Erziehung*, 28.Jg., H.6, 1976, S. 494-508.
- Tenorth, H.-E.: Berufsethik, Kategorieanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30.Jg., H.1, 1984, S. 49-68.
- Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Denken, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. V 1918-1945, München 1989a, S. 111-154.
- Über die künftige Pflege der Pädagogik an den deutschen Universitäten. Gutachtliche Äußerungen zu der Pädagogischen Konferenz im Preußischen Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 19.Jg., 1918, S. 209-234.
- 今井康雄『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想ーメディアのなかの教育』世織書房、1998年。
- 今井康雄『芸術教育と映画批判ーコンラート・ランゲの場合』『人文学報』(東京都立大学人文学部)第298号、1999年、29-49頁。
- 今井康雄『パウハウスの教育思想・試論ーイッテンとモホリ=ナギの対比をとおして』『教育学年報』第9号、2001年、385-427頁。
- 岡本定男『ワイマール期芸術教育とその方法ー改革教育学における位置づけへの試み』『東京大学教育学部紀要』第21巻、1981

- 年、143-154頁。
- 岡本英明「チュービンゲン学派のミューズの=美的教育論とその特質—失われた“aisthesis”(感性的知覚、感覚)を求めて」『解積学的教育学の研究』九州大学出版会、2000年、129-160頁。
- 小笠原道雄『現代ドイツ教育学説史研究序説—ヴィルヘルム・フリットナー教育学の研究』福村出版、1974年。
- 小川哲哉「ヴィルヘルム・フリットナーと民衆教育運動—イエナ民衆大学における活動を中心として」『広島大学教育学部紀要』第1部、第36号、1987年、1-9頁。
- 小川哲哉「ヴァイマール期成人教育思想における「陶冶」概念の意義—W. フリットナーの「陶冶」概念の分析を中心に」『九州産業大学教養部紀要』第26巻第2号、1990年、1-17頁。
- 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、83-90頁。
- 菊池龍三郎「ヘルマン・ノールと社会教育運動(2)—民衆大学運動と青少年福祉活動」『茨城大学教育学部紀要』第23号、1973年、165-173頁。
- 坂越正樹「ヘルマン・ノール教育学の研究—ドイツ改革教育運動からナチズムへの軌跡」風間書房、2001年。
- 佐野靖「音楽教育における「ミューズの」アプローチの意義と課題(I)—その思想と展開」『音楽教育研究ジャーナル』第9号、1998年、17-33頁。
- 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、107-122頁。
- 鈴木幹雄「ドイツにおける芸術教育構想としての「ミューズの教育」とその問題点」『神戸大学教育学部研究集録』第78巻、1987年、9-19頁。
- 鈴木幹雄「ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究—芸術教育運動から初期G. オットーの芸術教育学へ」風間書房、2001年。
- 田代尚弘「シュプランガーにおける「文化教育学」のジレンマ」、原聰介他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社、1999年、127-144頁。
- 田代尚弘「シュプランガー教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題」風間書房、1995年。
- 長谷川哲哉「W・フリットナーのミューズ教育論」『和歌山大学教育学部教育実践指導センター紀要』第7号、1997年、105-118頁。
- 長谷川哲哉「ミューズ教育の研究(Ⅲ)—「ミューズの」概念について」『美術教育学』第19号、1998年、255-269頁。
- 長谷川哲哉「1920年代のミューズ教育思想について—近代ドイツにおけるミューズ教育思想の明確化の過程」『和歌山大学教育学部紀要・教育科学』第49集、1999年、105-127頁。
- 長谷川哲哉「ミューズ教育の研究(V)—1933年前後のミューズの教育思想」『美術教育学』第21号、2000年、225-239頁。
- 渡邊隆信「田園教育舎運動の史的再構成—「ドイツ自由学校連盟」の創設と活動に着目して」『教育学研究』第67巻第3号、2000年、322-332頁。