

「教育運動」とヘルマン・ノールの教育学

伊 藤 一 也

(教育史研究室)

(平成2年10月11日受理)

„Die pädagogische Bewegung“ und die Pädagogik Herman Nohls

Ito Kazuya

I. 初 め に

1933年、ヘルマン・ノール (Herman Nohl, 1879–1960) がパラート (L. Pallat) と共に編集した『教育学ハンドブック』 (Handbuch der Pädagogik) の第一巻が、このシリーズの最後を飾るものとして出版された。そこには、ノール自身の二つの論文、『ドイツにおける教育運動』 (Die pädagogische Bewegung in Deutschland) と『陶冶の理論』 (Die Theorie der Bildung) が収められていた。前者は、19世紀末から当時にかけて相次いで生じた教育改革運動を全体的に総括しようとするものである。後者は、普遍妥当的教育理論の試み、あるいはノールなりの一般教育学の試みであると言える。

もともと倫理学、美学そして哲学史等の広汎な領域において研究活動に入っていたノールが教育の世界に本格的に関与していくのは、第一次世界大戦以降のことである。1929年、30年には教育界における彼の社会的影響力が頂点に達したと言われる。¹⁾ 1937年には、彼はナチスにより公職を追放されている。両論文は、いわば増殖しゆく全体主義を背景としながらも、最盛期のノール教育学を凝縮するものと言えよう。ノールにあって両論文は、彼の教育学関係の著述としては、最も体系的で内容豊かなものとなっている。

同時期に、しかも同じ場において、現実的教育運動に関するものと理論的なものが発表されたということは、それ自体大変に興味深い。単なる理論のための理論、体系のための体系に満足せず、現実的教育を生きようとしたノールの姿勢を象徴的に示すものであるように思えるのである。

ノールの教育学活動は、第一次世界大戦以降1920年代を通して極めて実践的、現実的なものであった。彼は、民衆大学運動において主導的役割を果たし、社会教育、福祉活動の指導者を養成しつつ、またその活動を方向づけていった。社会教育に関するノールの活動は、『青年福祉——社会教育講演集』 (Jugendwohlfahrt, Sozialpädagogische Vorträge, 1927) において一応の集約をみている。

その民衆大学運動，あるいは社会教育活動，福祉活動を包括する時代の教育運動の全体を捉えようとしたのが『ドイツにおける教育運動』である。従ってそれは，ノール自らもその内にあった教育運動の自己理解の書であるとも言えるのである。しかし，そのような自己理解は，決して自然に，何の努力も試行錯誤もなしに生み出されたわけではない。むしろそれは，多様なもの，そのカオスの中から統一的なものを，その本質をつかみ出そうとするノールの能動的理論化の作業においてもたらされたものなのである。そのことは，教育運動全体の理解に関してのみならず，個々の運動の理解についても言えるのである。

そのような作業の中で獲得され，あるいは確認された諸洞察の体系的展開として『陶冶の理論』は位置づけられる。1935年，両論文は『ドイツにおける教育運動とその理論』(Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie)という題のもとに一つに合わされて世に出された。『その理論』とは，『陶冶の理論』の内容を指すものである。つまり，一回的，歴史的現象としてのドイツの教育運動の理論といった意味ではない。そこで得られた諸洞察をさらにある種の普遍妥当的な連関へと移し変えて再構成したものとしての理論という意味である。もちろん，そこには色濃く歴史的状況が反映することになる。

さて，いずれにせよ次の点は非常に興味深く，またノール理解にとって非常に重要である。すなわち，ノールは教育運動をどのように理解したのか。そして，そのような教育運動理解の試みの中で，どのような洞察を獲得したのか。さらには，そこで得られた諸洞察は，彼の教育学の中で——すなわちその『陶冶の理論』，及びそれに組み込まれていない諸知見を含めた教育学の全体の中で，どのような意味と位置づけを持つものとなっているのか。

以上のような問いを解明することが本稿の目的である。この試みは，ノール教育学の実践的部分と理論的部分の連関に光を当てるものとして，ノール教育学の全体的理解に資するものとなる。²⁾ 以下，本稿Ⅱにおいては，ノールが教育運動の本質をいかに理解していたか，その本質理解の視点を明らかにする。Ⅲにおいては，そのような視点に反映されたノールの教育学の洞察，問題関心のノール教育学における意味と位置づけについて考察する。

Ⅱ．教育運動の理解

1．青年運動 (Jugendbewegung) と 民衆大学運動 (Volkshochschulbewegung)

ノールが『ドイツにおける教育運動』において考察している運動は，青年運動，民衆大学運動，芸術教育運動 (Kunsterziehungsbewegung)，労作学校運動 (Arbeitsschulbewegung)，学校共同体 (Schulgemeinde) をめぐる運動，田園教育舎運動 (Landerziehungsheimbewegung)，統一学校運動 (Einheitsschulbewegung) である。³⁾ 本章においては，ノールがそれぞれの運動をどのように要約しているのか，それら諸運動の全体を捉える際にどのような視点においてその本質を見出しているのかを明らかにする。その際本稿として重視するのは，事実関係の認識自体ではなく，その教育的，教育学の意味をどこに見出しているかということである。

まず最初に論じられているのは，青年運動と民衆大学運動である。両者は，教育運動中の「基礎的運動」として位置づけられている。「この二つの基礎的運動から出発し，そしてそれらに

よって他の運動を照らし出す時、ドイツの教育において何が問題となっていたかが限無く明らかになる」(PB, S. 10)⁴⁾とされるのである。その際ノールにとって重要であるのは、個々の運動の推移それ自体ではない。それらの背後にあるであろう「生き生きとした統一」「生き生きとした教養の形態」(PB, S. 10)なのである。

ノールは、青年運動を次のような二つの独自の視点において把握している。一つは、シュトゥルム・ウント・ドラング及びロマン主義との結び付きという視点、他の一つは、あらゆる教育運動に普遍的な三つの発展段階という視点である。

第一の視点は、換言するならば「ドイツ運動」の視点である。⁵⁾すなわち、ノールは、シュトゥルム・ウント・ドラング、ロマン主義、そして青年運動を、「一つの偉大な内的運動」(PB, S. 12)の三つのうねりとして捉える。それは、ノールがドイツ運動と名づける精神運動である。ノールは、シュトゥルム・ウント・ドラング以来の精神史に一貫した連関を見出していた。それは、「より高次の精神的生の新たな統一」(PB, S. 12)を希求し続けたドイツ民族の精神運動であった。青年運動、さらにはこれと内的連関を持つ当時の教育運動の全体が、この精神運動、すなわちドイツ運動の第三の大きなうねりとして位置づけられるとノールは考えるのである。

シュトゥルム・ウント・ドラングが形式的、閉塞的な社会的、文化的状況の中から非合理的な燃え上がる生命感情の叫びをあげたように、青年運動もまた古い世代の枯渇し、硬直化した世界の軛から自らを解放し、若々しい主体的な生の様式を創造しようとした運動であった。また、ロマン主義の哲学者フィヒテが、新たな理想的生の建設のために若者を古い世代から切り離そうとしたように、青年運動もまた青年だけの新しい共同体において、自己教育と自らに固有の生の理想の実現をめざしたのであった。

第二の視点、つまり教育運動の三つの発展段階については、『ドイツにおける教育運動』のみならず、『陶冶の理論』においても、さらにはその前年の講演『教育運動か教育の反動か』(Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion?, 1932)及び『教育運動の内部における民衆教育活動』(Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung, 1932)に詳しい。すなわち、その第一段階は、生命力を失った伝統的陶冶形式に対し、自律的、主体的な生命力あふれる個性が主張される段階である。古代においてはソフィスト、近世においてはロックやルソー、そしてノールの時代の教育運動にあっては『教育者としてのレンブラント』(Rembrandt als Erzieher, 1890)の著者ラングベーン、田園教育舎のリーツ、労作学校のガウディヒらが挙げられている。

第二段階は、個人という形で獲得された第一段階の成果が広く一般大衆へと社会化される段階とされる。ベスタロッチの貧民教育がその典型として挙げられ、当時の教育運動においては、第一次世界大戦以降の社会教育運動がこの段階に相当するとされる。

第三段階は、理念的にはより高次の生の内実への、現実的には客観的諸勢力——文化的、社会的、政治的等々の諸勢力への献身により個々人の生の充実が実現される段階と言われる。第一段階の標語が「人格」、第二段階のそれが「共同体」、両段階の本質が「すべての諸力を覚醒し、賦活すること」であったとするなら、第三段階の標語は、「奉仕」ないしは「客観的なものへの活動的献身」であるとされる(PB, S. 219)。

ノールは、「我々の世代の教育運動もまた、今やこの第三段階に入った」(PB, S. 219)と

言う。すなわち、1930年代初頭である。1933年には、ナチスが政権を奪取する。かくして、この第三段階についてのノールの叙述は屈折している。たとえば、「それは、しばしば単なる反動のようにも見え、そしてまたしばしば実際にそうである」(PB, S. 219)等々。

なお、『陶冶の理論』におけるこの三段階発展説についての叙述は、ほとんど前年の『教育運動か教育の反動か』における叙述を移したものである。

さて、ノールによれば、青年運動自体もこのような三つの段階を経過している。まず、ワンダーフォーゲル運動に始まり、ホーアー・マイスナー集会(1913年)においてその頂点を見る第一段階。まさに青年のエネルギーが解放され、独自の生の理想が追求された段階。続いて、とりわけ第一次世界大戦を契機として、自らの理想を社会全体において実現するべく、社会教育的領域に入り込んでいった第二段階。最後に、「国家、教会、そして党派による『体制的青年運動』」(PB, S. 21)により、本来の運動の性格が失われ、自由や自発性が抑圧されていく第三段階。一方でそれは確かに客観的諸力への献身を意味するものではあった。体制的青年運動の諸団体は、ヴァンデルン(wandern)つまり徒歩旅行するかわりに、制服を着用し、隊列を組んで行進した。⁶⁾ ナチスが政権を奪取した1933年以降は、青年運動諸団体は、あるいは解体され、あるいはヒトラー・ユーゲントに吸収されていった。

さて、以上のようなノールの青年運動理解から、教育運動全体を見渡す視点となるような要点を取り出すことが、ここにおいては重要である。まず第一に、青年運動が新しい人間性の理想、主体的で生命力に満ちた人間性の理想を掲げた運動であると捉えられているという点が重要である。第二の要点としては、青年運動がその発展につれて客観的なものへの献身という課題を引き受けるに至った——実際は青年運動の変質であったとしても——という捉え方が挙げられよう。第三に、そのような客観への回帰は、同時に日常的現実への——いわばロマン主義的現実逃避からの——回帰であったという理解が重要である(PB, S. 22)。第四に、ノールは、ヴァンデルンと並ぶ青年運動の独自の生の形式としての新しい共同体の教育的意味を重視している。以上のような諸点は、また姿を変えてノールの民衆大学運動理解においてもその視点として見出すことができる。

第一次世界大戦後ドイツ各地において民衆大学運動が隆盛をみる。ノールはイエナにおいてその設立に参画するが、その運動はすぐさまチューリンゲン全域に広がり、1919年6月1日の時点で26、翌1920年末には90の民衆大学が活動するに至ったとされる。⁷⁾

民衆大学とは、民衆の、特に成人のための教養講座である。しかも教育学の意味における教養の講座である。つまり、ギリシアにおけるパイディアを理念として継承するものであり、片々たる知識、技能を超えたより高次の人間性としての教養のための講座なのである。

ノールによれば、民衆大学運動は二つの源泉を持つ。一つはイギリス、アメリカ、ウィーンなどにおける大学拡張運動である。そこにおいては、都市の大衆に広く有用な知識、技能を伝えることがめざされた。それは、いわば啓蒙的活動であった。他の一つは、デンマークのグルントヴィ(N. F. S. Grundtvig)によって創設された「生活共同体としての寄宿制民衆大学」(PB, S. 24)である。ここでは、小規模の共同体生活を通して個人の精神的文化、人格の固有性の発展が期された。この二つの源泉に由来する二つの側面がドイツの民衆大学にも見出されるとノールは考える。すなわち、「啓蒙」と「民族への陶冶」である(PB, S. 24)。

さて、しかしながら、このような二側面を含みつつ、あくまで運動の核は上に述べた意味で

の教養であった。ただ、重要な点は、それが歴史的に貴族的、市民的階層の所有物として実体化されていったものとしての人文主義的教養とは異なる新たな教養、教育改革の中心的理念となるべき新たな教養であったという点である。ノールはそこに、「人間と人間の文化共同体についての新たな概念、我々が青年運動においても見出したのと同じ新たなヒューマニズム」(PB, S. 24)を見出している。ここから我々は、青年運動を主導した主体的、創造的人間性の理念、ドイツ運動の新たなうねりとして位置づけられたかの理念が、民衆大学運動の精神の中にも見出されていることを知るのである。

同時に民衆大学においてめざされた教養の新しさは、次の点にも見出されている。すなわちそれは、単に個人の知的、精神的完成を意味するものではなく、むしろそれを支える「民衆教養」「民衆文化」を意味するものとされる。「民衆はそれ自体として一つのパイディアを持っており、その中で個々人は成長していく。」(PB, S. 25)

従って、そのような教養はまた、民衆の日常生活から遊離した、古典的、美的教養ではありえない。むしろ日常生活に根ざし、日常生活について深い洞察を与え、日常生活を精神的に高めるものでなければならない。ノールは言う。民衆大学の与えようとするものは、「世界における人間の位置、その自由と依存性、職業や生活諸形式の意味等々といった生活に関する中心的な問いへの熟慮」であり、あるいは「生活を支配する諸力の相互関係への熟慮、人間の環境と生活諸形式を規定している経済的、政治的、文化的、そして宗教的諸力とその法則への熟慮」であると。まさに民衆大学の活動の出発点は、「生徒の具体的な生活の諸条件とそこにおける彼らの諸要求」に置かれているのであると(PB, S. 26)。かくしてここにおいて、職業、労働等を人間の生活の中心に位置づけ、それを人間陶冶の正面にすえるという課題の認識が獲得されるに至るとされる。

ノールはまた、民衆大学運動は学校教育に二つの本質的な影響を与えたと考える。まず第一に、「他者の信念を尊重する新しい態度」(PB, S. 28)である。青年運動において形式的、権威的な世代間の上下関係が否定されたのに対応し、ここにおいてはとりわけ他の階層に対する高慢が否定されたとされる。

ところで、新たな「人間の文化共同体」の創造をめざす民衆大学運動の最も困難な問題は、ノールによれば、政治的、宗派的対立をどのように方向づけていくかということであった。それらを排除して中立性を維持しようとすることは困難であった。かくして民衆大学は、「騎士的寛容」をもって様々な立場が交流しあう場、「我々分裂した民族が会おう場」となることがめざされていったとノールは捉えている(PB, S. 27)。

ちなみに、民衆大学における主要な教育手段は、ノールによれば、「人々が指導者を囲んで共に働き、食べ、飲み、遊び、祝う」「生活共同体」であった。それは、ヴァンデルンと並び青年運動の独自の生活形式であり、自己教育の場であった「自由な共同体」「自由な仲間関係」(PB, S. 14)の成人版とも言うもののであった。

さて、民衆大学が与えた本質的影響の第二点目として挙げられているのは、「クンデ」(Kunde)というある種の学問の有り方の概念である。科学における抽象的な思考と知識は、具体的生活からはかけ離れている。人はそのような抽象の世界に一気に入っていくことはできない。かくして民衆大学においては、その前段階として、「あらゆる発展的思考活動の健全な基礎」(PB, S. 29)として、日常生活から出発する具体的な学が必要とされた。それがクンデであったのである。

以上を要するに、民衆大学運動の最も重要な成果は、ノール自身のまとめるところによれば、「陶冶活動の現実への新たな結びつき」であった。そもそも広く民衆へと関わっていったという点において、「日常」の具体的生活から出発し、その精神化をめざしたという点において、それは、「他の何よりも、人文主義のもたらした教養と現実との分裂を止揚することに貢献した」のであった (PB, S. 29)。

さて、我々は以上のことからノールが民衆運動に青年運動と共通する理念、共通する本質を見出しているということを知ることができる。以下、先に挙げたノールの青年運動理解の視点と照らし合わせる形で、その民衆大学運動理解の主要な点を取り出してみる。

まず第一に、民衆大学運動を導いていた理念もまた青年運動におけると同様の新しい人間性の理念であったとされる。この二つの運動は、この人間性の理念の故に、共にドイツ運動の新しいうねりの中に位置づけられるのであった。

第二に、青年運動は三段階を経てロマン主義的現実逃避から次第に社会的現実へ、客観的課題へと回帰していったと理解されていた。これに対し民衆大学運動においては、最初から、具体的な社会的現実の中で民衆の生活から出発しつつ、その人間性の理念をどう実現していくかが課題なのであった。ただ、客観的なものへの献身、奉仕という教育の第三段階の要素は、ノールはここには見出していない。それは、いわば第二段階における社会的本質を持った運動と見做されていると言えよう。

第三に、民衆教養という形で、民衆大学においては初めから古典的教養と日常生活との分裂の解消がめざされていたという点を取り出されていた。青年運動は、その第一段階においては、古い教養を否定すると共に日常の現実からも逃避していたのであった。

第四に、ノールは、青年運動においても、民衆大学運動においても、新しい生活共同体がその独特の教育手段——青年運動の場合は自己教育、あるいは相互教育の手段——であり、あるいは教育の場であったこと、さらにはそれを超えて、その存在様式そのものであったことを洞察している。

第五に、ノールは、民衆教養の概念により、民衆大学を下から、民衆生活の基盤から民族の教養の統一の実現を期する機関として位置づけている。すなわち、ここにおいて教養ある者と教養なき者という古い階層対立は克服されるはずのものであったのである。ノールは、青年の特権的運動であったはずの青年運動においても、その第二段階においては、「文化的存在一般を改造しようとする一つの生の運動」 (PB, S. 17) を見ていた。

ノールは、青年運動と民衆大学運動を教育運動における基礎的運動として捉えているのであった。いわば、この二つの運動に教育運動の本質は集約されていると考えていたのであった。先取的に言うならば、本稿は、上で取り出した5点を、両運動において集約的に表現されている教育運動全体の本質、あるいは、ノールによる教育運動の本質理解の視点と考える——もちろん、個々の運動のすべてにこれらの本質のすべてをノールが見出しているわけではないが——。もう一度、より単純な形で繰り返すならば、1. 新しい人間性への希求——主体の復権、2. 客観への回帰、3. 教養と日常の分裂の克服、4. 新しい共同体の形成、5. 教養及び教育の統一の5点である。

1と2は相関関係あるいは両極的関係にあるものである。『ドイツにおける教育運動』の最終節を見るならば、この主観と客観の両極性の問題が、ノールが教育運動を理解する際の最も基本的な枠組みとなっていることを知ることができる。

青年運動と民衆大学運動は、青年及び成人の教育に関わる運動であった。一方芸術教育運動、労作学校運動等、その他の教育運動は、子どもの教育に関わる運動であった。それ故、主観と客観の両極性は、ここでは“子どもから”の教育の立場と“文化から”の教育の立場のそれとして図式化されることになる。もちろん、二つの立場は、個々の運動においては、相互に入り組んだ関係を成している。

以下、本稿は、芸術教育運動、労作学校運動、学校共同体をめぐる運動、田園教育舎運動、統一学校運動についてのノールの理解を概観し、そこに上の五つの視点を確認していく。

2. 芸術教育運動

ノールの言をまつまでもなく、芸術とは創造であり、生命感情の発露である。新しい人間性の希求、新しい創造性、新しい生命感情の表出は、まず芸術の領域において生じる。ルネッサンスが、シュトゥルム・ウント・ドラングがそうであったように。そして、そのような芸術によって実現される様々な人間的要素が人間形成の理想とされる時、芸術教育が全く新たな位置づけを与えられることになる。ノールもまた、青年運動、民衆大学運動という基本的ではあるが子どもを対象とする狭義の教育から見れば周辺の運動から、このいわば狭義の教育改革運動へと考察を進める際、「芸術教育運動から初めなければならない」(PB, S. 30)とするのである。教育運動全体を貫く、かの新しい生き生きとした主体的人間性の理念は、何よりもこの芸術教育運動において最もその本質にふさわしい形で希求されたと理解するからである。

ノールによれば、1860年代以降、フォイエルバッハ (A. F. Feuerbach)、ベックリン (A. Böcklin)、マレース (H. v. Marées)、ヒルデブラント (A. v. Hildebrand)、ライプ (W. Leibl)、トーマ (H. Thoma) といった画家、彫刻家によって、形式的、主知主義的な伝統により圧迫され、喪失されていった「自らの独創的な芸術力」(PB, S. 30)を回復しようとする闘争が展開されていった。ヒレブラント (K. Hillebrand)、ラングベーンらは、著作を通して、芸術において醸成される根源的力、主観性を、さらに新しい国民文化、新しい人間性を形成する原動力として位置づけていったのであった。

かくしてそのような時代的精神状況を背景として、芸術教育運動が始まるとされる。1901年、ドレスデンにおいて第一回芸術教育会議が催される。これについてのノールの解釈には、まさに彼の教育運動理解の要点のいくつかが見出され、興味深い。

まずノールが最初に指摘するのは次の点である。つまり、「ここにおいて初めて、全ドイツから、すべての学校から人々が集い、——しかも、最も重要なことであったが、教師以外の人々までもが集い、教育について語った」ということである。このようなことが最初に語られることは、一見すれば奇妙でもある。しかし、ここでノールが言わんとしているのは、教養と教育の統一の問題なのである。すなわち、そこで人々は、特定の階級のための教養ではなく、「民族の芸術的諸力一般」を考え、「個人の教養にとっての民族の生の形式の意義」を深く洞察したとノールは言うのである (PB, S. 32)。

第二点目は、既に触れた主体的人間性に関わるものである。すなわち、ノールによれば、当然のことながら芸術教育会議は、芸術教育の中心的課題を「生き生きとした諸力を覚醒すること」「主体の創造的能力の質」に重点を置き、これを高めることに見出していたのであった (PB, S. 33)。

同時にノールは、次の点に芸術教育会議の限界を見ている。すなわち、結局そこで議論されていた芸術とは、高度の芸術であり、民衆の日常生活とはかけ離れたものであった。「芸術と生活、芸術と大衆、創造性と享受との分離」は残されたと (PB, S. 34)。そのような芸術に接する民衆は、当然のことながら受動的立場を強いられることになる。かくして、ここにおいて「生き生きとした諸力を覚醒する」という課題とは裏腹の状況が出現することになる。⁸⁾ ともかくも、ノールはここに、克服されざる教養と日常の分裂を見ているのである。

第二回芸術教育会議は1903年ワイマールで、第三回は1905年にはハンブルグで開かれた。ノールは、この二つの会議を失敗したと捉え、新しい衝撃が青年運動からもたらされると共に芸術教育運動の第二段階が始まると考えている。

そもそも青年運動は、伝統的な文化形式、社会体制から青年の根源的で主体的な生を解放しようとして始まった運動であった。その新しい生は、また音楽や踊り、演劇などの芸術的形態で表出されていったのであった。ノールは、青年運動から刺激を受け、あるいは青年運動と共に展開された芸術教育運動として、身体教育運動、音楽運動、演劇運動を挙げている。

ノールによれば、青年運動はダンスにおいて身体と精神との新しい関わりを見出していった。すなわち、従来の身体教育さらには文化そのものが精神による身体への支配を目標とするものであったのに対し、青年運動は、そのような心身の緊張関係の背後に自然な生き生きとしたリズムを見出した。すなわち、そこにおいて身体・精神二元論の緊張は消え去り、まるのままの人間が生成する。そのような身体運動がダンスなのであった。古い教育が思考や意志を重視し人間性を束縛していたとするなら、新しい人間性の解放への道は、この根源的なリズムの発見により一つの発端を得たのであった。

同時にノールは、そのような緊張の解消の後「生徒の意志能力の昂揚」は再び始まりうとする (PB, S. 36)。すなわち、重要なのは、弛緩と緊張、解放と支配との両極の関係なのであり、これもまた運動の発展過程において発見されていったと考えるのである。

このいわば生と意志との両極的關係は、ノールが教育運動全体の本質として見出す主体と客観との両極性と別のものではない。かの根源的なリズムは、主体的で生き生きとした人間性の源泉となりうるのであるし、意志は何らかの意味で客観的法則に関係するものであるからである。

ノールは、演劇運動にも同様の展開を見出している。すなわち、青年運動において、学校共同体において「素人演劇」が、青年や子ども達の自己表現と交友の形式として見出されていった。それはまさに上から与えられる芸術とその理解から「より高次の芸術の理解のための基礎でもある自発的なものへの転回」(PB, S. 37 f)を意味するものであった。そしてここにおいても、そのような「単なる主観的な表出や戯れの創造」から「個人を客観性へと結びつけ、解放された生を再び新たな構え (Haltung) においてつなぎとめる法則」への発展がさらに見出されるとされるのである (PB, S. 38)。

音楽運動に関しては、ノールは、「ワンダーフォーゲルの新たな交友から」「共同体の内的結合の表現として」の新しい歌が生じたと指摘する (PB, S. 37)。すなわち、ここにおいても、自発的、主体的なものへの転回と、共同体の新しい形式と内実との生成を見出しているのである。

3. 労作学校運動

芸術教育の本質が何よりもまず主体的、創造的な人間性の形成に見出されていたとするなら、

労作学校運動に関してノールがまず第一に指摘する教育運動の本質は、日常生活との結びつきである。

ノールによれば、芸術は確かに「我々の最も高次の精神的諸機能を充実させるもの」ではある。しかし、同時にそれはある種の虚構性を持つものであり、「表現 (Ausdruck) において完成される我々の存在の一側面を実現するもの」にすぎない。⁹⁾ 同時に「我々の存在のもう一方の側面」が忘れられてはならない。すなわち、「行為において、戦いと労働において実現される」側面である。この点を洞察し、その洞察に基づいて教育を構築していったのが労作学校なのである。それはまた、「美的、理想主義的態度及び文学の中での単なる自動運動から日常の現実との格闘へと突き進んだ生活感情の一般的变化」に従ったものであるとノールは言う (PB, S. 39 f)。

ノールは、労作学校に二つの潮流を見出している。一つは、「18世紀における市民の解放闘争」(PB, S. 40)——そこにおいて職業活動、経済活動に結びついた新たな生活形成の理想が見出されていった——に端を発し、ペスタロッツ、フレーベルの教育学の展開から、ケルシェンシュタイナー、ガウディヒへと至る流れである。この流れにおいて洞察された「労作教育の深い教育学の意味」は、ノールによれば、「自己活動と共同体感情の発展、並びにとりわけ陶冶を再び具体的生活に、特に職業生活に結びつけることの必然性」(PB, S. 41)であった。

このようなノールの要約に、我々はまた教育運動全体に関わる本質が共に語り出されていることを知ることができる。まず第一に、上で触れた教育の日常生活への結びつきである。しかし、この点に関してノールが重視しているのは、教養といういわば教育の成果が日常生活に結びつかねばならないということ以上のものである。つまり、子どもの発達段階に関する洞察、その関心、その能力の独特の有り方に関する洞察が、労作教育とりわけケルシェンシュタイナーにおいては踏まえられているということである。すなわち、子どもの時期に優勢な「身体的、手工的関心」「手工的活動に対する本能と欲求」(PB, S. 43)に応じた形で教育を組織するなら、それは労作教育とならざるをえないとされている点である。

第二に、ノールは、——上の引用文における「自己活動」に象徴されるのであるが——労作学校運動においても、新しい主体的、創造的な人間性という理念を見出している。すなわち、労作学校が「単なる知性ではなく、子どもの精神生活の全体に」対応しようとし、「単にその受容性に向かうのみならず、その生産的、活動的諸力を求める」という点に、「シュトゥルム・ウント・ドラングやペスタロッツが掲げたのと同じ要求」を見るのである (PB, S. 43)。我々は、ノールがここに、シュトゥルム・ウント・ドラングと青年運動と労作学校運動に一貫する理念を見ていることを知るのである。

第三に、ノールは、労作共同体に労作学校の本質的要素を見ている。労作学校が「子どもの社会的欲求にも対応し、生徒のアトム化や教師と生徒の抽象的關係のかわりに共同体と生き生きとした交わりをもたらす」ものであったという点を、その本質特徴として挙げている (PB, S. 43)。同時にノールは、労作共同体が、ケルシェンシュタイナーにおいては公民教育との関係において意義づけられていたこと、ガウディヒにおいては個人の「人格的生がそこにおいて発達する基本的關係の一つ」(PB, S. 46)として位置づけられていたことに言及している。

先の引用文におけるノールの労作教育理解からも読み取れるように、ノールがとりわけ注目しているのは以上の三点である。以上のように理解される労作学校の流れに対し、ノールが挙げるもう一つの潮流は社会主義におけるそれである。社会主義においてはそもそも労働は教育

の基礎であり、多様な労働を通して多様な社会的機能に応じた行動様式を持った「全体的に発達した個人」を形成するこてとが教育の目標なのであった（PB, S. 47）。ノールによれば、基本的社会観、国家観を初め両潮流は異質のものであったが、「革命の強力な社会的圧力のもと」「時代の全パトスが労作学校の概念に注ぎ込まれた」（PB, S. 48）。

ちなみにノールは、社会主義的立場に対する市民的立場の労作学校思想の要素として次のような四点を挙げている。すなわち、「生徒の自立性」、「新しい共同体」、「人間の多くは学者ではなく行動人となるという事実」に基づく「意志教育と実践的思考という目標」、そして「理論の関心より実践の関心が優勢である」という「子どもの発達法則」に基づく「手仕事」と「作業教授」の重視である（PB, S. 48 f）。自立性は自己活動などと共に、新しい主体的、創造的人間性の主要な徴憑である。最後の二点は、労作を中心とする日常生活への教育の結び付きという形で一つにくることができよう。すなわち、先に挙げた三つの本質が、ここにおいても明確に語り出されている。

しかしながら、その教育的、教育学的意義を高く評価するにもかかわらず、ノールはここにおいても限界を見出す。ただそれは、労作教育自体が良いとか悪いとかいうことではない。むしろ、労働は人間の生のすべてではないということに由来するものと言えよう——芸術においても同じことが言えたように。

ノールによれば、「労働は、それ自体においては何かしら形式的なものにすぎず、より高次の意味に奉仕しなければならない。」（PB, S. 50）より高次の意味とは、いわば精神の世界のそれといえよう。また精神の世界に沈潜するためには「観照的な心的態度」（PB, S. 51）も必要となってくる。「かくして、労働の世界の向うに、宗教、芸術、哲学の王国が再び見えてきた。」（PB, S. 51）労作教育運動は、ある意味において、その出発点において乗り越えようとしたものに再び逢着することになるのである。もちろん、この王国は今や日常の現実から切り離されたものではありえないのであるが。

4. 学校共同体と性格教育

ここにおいてノールは学校共同体運動とでも言うべき一義的に内容の規定できる運動、運動としてのアイデンティティを持った運動を取りだそうとするわけではない。ただ教育運動の中で様々な立場の人が、学校という共同体の性格教育、意志教育に対する重要性を認識し、あるいはその認識に基づき実践をした。そのような性格教育論の観点からノールは様々な学校共同体論の系譜をたどっていくのである。当然のことながらそれは、様々な教育運動が持っていた共同体の理念が学校教育において理論的、実践的に具体化されていく様子をたどることとも言いうるのである。

ノールによれば、カントが説いたような道徳的行為の主体としての人格の形成、そのような意味での性格形成は、実際は具体的な共同生活の中で育まれるものであった。かくしてペスタロッチは家庭を、フィヒテは小教育国としての学校共同体をそのような場として位置づけた。しかし現実にはプロイセンの学校は、官僚国家の一部となっていた。この上意下達の体制の下で、自立的、主体的意志の教育としての性格教育などは、行なわれようもなかった。

しかしながら、ニーチェ、ラングベーン等々の文化批判の思想家達の主張は、まさに「自立的決断への勇気を呼び覚ました。」エレン・ケイ、グルリット、ガウディヒラにおいて、「個々

人の自立的人格」という目標設定が登場した。さらにノールは、かの教育の三段階発展説を援用しつつ、ここにおいても個人的なものから「社会的なものへの転回」を見出すことになる。すなわち、リヒトヴァルク、ケルシェンシュタイナー、リーツといった、それぞれ芸術教育運動、労作教育運動、田園教育舎運動の代表的人物において、そして英米のそれを範として性格教育の重要性を説いたフェルスター (F. W. Förster) において、学校という共同体における性格形成の必要性が主張されていったとされる (PB, S. 53)。

ノールは、そのような人々の共通の認識を次のように捉えている。すなわち、「共通の道徳的要素としての共同体の感覚」の中で子どもを育成する新しい教育学が必要だということである。しかも、単なる受動的服従を要請するような共同体ではなく、「労働と生活の規律への能動的参加」 (PB, S. 54) において成立するような共同体である。

このような教育的共同体の有り方に関して、さらにまたノールは一つの変遷を見出す。すなわち、革命の前後には権威関係が可能な限り否定され、横の関係、協同的關係が強調された。ノールの解釈では、労作学校もこのような傾向のもとにあった。ペーターゼンにより代表される「生活共同体学校」が、このような流れの中心に位置づけられるものであった。やがて青年運動の第三段階に対応して、権威関係が集団を規制するようになった。今や青年運動の諸ブントは、「軍隊的服従」を再び受け入れ、「彼らの指導者 (Führer)」に絶対服従をしていった (PB, S. 57)。かくして時代は、全体主義へとなだれ込んでいく。

ノールはこの時期、すなわち1930年前後、しばしば全体主義の流れに何とか肯定的な要素を見出そうと試みつつ、他方でそれとは相入れない自己の主張を披瀝もする。ここにおいても、一方で学校における「共同体は、一つの政治的装置であり、そこにおいて教師と生徒は公的職務にたずさわっている」 (PB, S. 59) と言いつつ、他方で「政治的体制」と「学校の体制」は混同されてはならないと言う (PB, S. 57)。

ノールによれば、国家が性格を持つのは、個々人が性格を持つ場合である。統一ある人格の特性としての性格は、自らの責任を自ら引き受けることにより形成される。そして、そのような自主的な責任の引き受けは、自ら属する共同体において自らの承認する価値、課題に対し義務を負うことにより生じる。ノールは、学校共同体をそのような自由な自己責任の共同体として捉えている。ここにおいて、単なる主観主義は克服されている。同時に、個人の形成が優先されているという点で単なる政治もまた超えられている。

さらにノールは、学校共同体における生活と経験には、それに対応した熟慮の機会が、すなわち公民的教授が必要であると考え。ノールによれば、ドイツにおいては、一般的に歴史の授業がこれを引き受けている。その歴史授業は、単なる抽象的知識ではなく、「我々の歴史的存在の生き生きとした内容的諸力の経験」 (PB, S. 59) を与えるべきであり、最終的には、そのような歴史的な生への責任を自覚させることを最も重要な課題とする。すなわちそれは、学校の共同体生活における教育と補完しあいながら、責任ある人間の形成をめざすべきものとされるのである。

さて、ここにおいて本稿は、これまで考察の前提としてきたノールの教育運動理解の五つの要点に、さらに一つの視点を付加せざるをえない。すなわち、生と熟慮の視点である。ノールの労作運動解釈を見る中で、本稿はすでに自己活動と並び「観照的な心的態度」が必要とされていたことを確認している。この問題には、本章の終りにもう一度立ち帰ることとなろう。

5. 田園教育舎運動

以上のように教育運動の諸潮流において新しい「教育的生活共同体」(PB, S. 62)こそが新しい人間形成の基盤であることが共通して認識されていたとするなら、その手本はノールによれば、田園教育舎であった。

ノールは、リーツ及びその後継者のアンドレーゼン (A. T. Andreesen) に言及しつつ田園教育舎運動の本質を次のように捉えている。すなわち、目標は新しいタイプのドイツ人の形成であった。つまり、古い学校におけるように知識中心の教養の完成がめざされるのではない。めざされるのは性格形成であり、身体鍛錬と精神鍛錬との結合を土台とし実践的能力及び国民的、公民的意志を備えた人間の形成であった。そしてその手段が、まさに人格的結合による生活共同体であり、そこにおける実践的労作であったとされる。

ヴィネケンには、ノールは、青年運動と田園教育舎運動を架橋した人物として言及している。ヴィネケンは、『青年文化とは何か』(Was ist Jugendkultur?, 1914)においてワンダーフォーゲルを批判する中で、青年のロマンチックな理想主義に対し、「『青年文化』の場」あるいは「青年の生の固有の形式」としての学校を作り出すという課題を提示した (PB, S. 65)。以来多くの青年運動のメンバーが田園教育舎へと参加し、青年運動もまたそこから教育的本質を受け取っていった。それは、さらに青年運動のメンバーが、教護教育、小年刑務所等社会教育の領域に入っていく時、共にそこにもち込まれていったのである。

かくしてノールは、田園教育舎を改革教育運動の内部で次のように位置づけている。一方で、芸術教育運動、労作学校運動等々教育運動の様々な潮流がここに取り込まれていった。しかし他方において、それは決してそれら諸潮流の混合に留まるものではない。それは、「その共同体の文化意志において生の統一を持っており、そこには個々の教育運動がもたらすものが何らかの仕方ですでに含まれており、今やただその助けをもってそれを仕上げればよいのである。」逆にまた教育運動は、田園教育舎から影響を受けることにより「学校という意味と形式」とをつかみ取っていったのである (PB, S. 66)。

6. 統一学校運動

かつてノールは、『教育の諸対立』(Die pädagogischen Gegensätze, 1914)において、ドイツにおける教育の三つの潮流とその対立について論じた。すなわち、実学的教育、社会的教育、人文主義的教育の三つである。この三つの教育は、ノールによれば、現体制内においても教育の対立状況を作り出している。すなわち、実学的教育は実科学校、社会的教育は民衆学校、人文主義的教育はギムナジウムという形で、それらは三つの相互に独立し、対立する学校体系へと制度化されている。しかもこの三体系は国民の諸階級に対応するものとなっており、従って国民の分断をもたらすものとなっている。

かくして教育制度は統一への努力が試みられていく。ノールはまず中等教育における統一——ギムナジウム (Gymnasium)、実科ギムナジウム (Realgymnasium)、高等実科学校 (Oberrealschule) そしてドイツ高等学校 (deutsche Oberschule) の統一への試みをたどっていく。1878年のアルトナ・プラン、1892年のゲーテギムナジウムの改革、リッヒャート (H. Richert) による多様性を固定した上での「ドイツ的教養」という共通項による内的統一の実

現の試み等をたどりつつ、結局は、ここにおいて統一の実現はままならない状態にあると考える。これに対し、ワイマール憲法により実現が期された、初等教育段階におけるすべての者に共通の基礎学校 (Grundschule) には、ノールは、下からの根源的な統一の可能性を見出していく。

さらにノールは、フランス革命以来の公教育の理念を継承するものとして、教員運動あるいは教員組合運動にも言及している。すなわち、その「根本思想」は、「教育の固有の権利に基づく教師の自立性」及び「あらゆる党派、あらゆる宗派の子どもを包括する一つの国民的国立学校」であったとされる (PB, S. 75)。

かくしてノールは、この教員運動の「最も真正な教育的成果」として上で触れた基礎学校を位置づける。そして、教育運動の成果はここにおいてすべて実現されたと言えよう。すなわち、「子どもとその自己活動性、その創造力からの出発」、「学級の新しい共同体の性格」、「運動欲求からの出発」、「郷土世界において理解することから形成することへ、実践的に働きかけることへと経過する心的連関の全体を体験すること」、「自由な表現の能力」等である。ここでは、主体的、創造的、人間性というスローガンの理念が、子どもの発達段階へと焦点づけられたより詳細な教育学の諸洞察として具体的に取り上げられていると言えよう。ところで、上のような理由から基礎学校は、先に触れた田園教育舎と共に、教育運動の諸潮流がそこへ流れ込み、またそこにおいて学校という形態を与えられた場として性格づけられるのである (PB, S. 75)。

同時にここにおいて興味深いのは、理念としての統一学校及びその具体化としての基礎学校は、教育的なものの本質を具現する場として捉えられていることである。すなわち、ノールは次のように言う。かつて統一を脅かすものが身分的、階級的分裂であったとするならば、今やそれは「あらゆる類いの宗派の狂信的要求」 (PB, S. 76) である。¹⁰⁾ これに対し教師は、「統一の意志」をあくまで主張しなければならない。なぜなら、「教育の理念が彼に次のことを命じるからである。つまり、子どもを今日の一定の意見の対象とするのではなく、ただ子どもの内により高次の生の器官を育てよと。なぜならそれが、子どもが彼の未来において自立的に決断することを可能にするものだからである。」 (PB, S. 76) 子どもが彼の未来のために生きることを援助するという教育の理念は、まさにどの子にも当てはまるべきものであり、それ故、その普遍性に応じた普遍的組織を要求するわけである。

7. 教育運動と両極性

ノールは、『ドイツにおける教育運動』の最後を『内実と内的形式』という節で結んでいる。ここでは、教育運動の中の一つが論じられているわけではない。むしろ、教育運動全体の本質について総括が試みられていると言える。本節では、そのような観点から、『ドイツにおける教育運動』の最終部分の意味を解明する。

ノールは、主観と客観の二律背反を基本的な観点として論を進めていく。主観、あるいは主体とは、成長してゆく主体としての子どもである。客観とは、子どもが習得すべき文化、果たすべき客観的課題、受け入れるべき法則、到達すべき客観的目標等々を意味する。それぞれのどちらを特に重視するかにより教育の主観的方向と客観的方向とが生じるとされる (PB, S. 77)。ノールの時代にあってそれぞれの方向を代表する教育学として挙げられているのは、前者については「すべてを『子どもから』決しようとする心理学的教育学」、後者については「文

「文化教育学」である (PB, S. 78)。¹¹⁾

既に見てきたように、そもそも教育運動の出発点は、当時の文化危機であった。つまり教育における客観的側面への懐疑であった。勢い、教育運動は主観の側から出発することになる。しかも、客観的文化内実を拒否するということは、形式的な能力の育成にその目標を見出さなければならぬことを意味する。かくしてノールによれば、諸教育運動において目標とされていたのは、「個人の自己責任、新しい共同体、自己活動、労作、そして統一」といった「形式的要素」であった (PB, S. 78)。しかしながら、形式的能力に「方向性と形態」 (PB, S. 79) を与える内容的要素を欠いた成長などは、単なる抽象にすぎない。教育は、内実をどのように子どもの成長に持ち込むかという問題を無視しえない。

ノールは、青年運動を初めとする教育運動が当初そうであったように、主観の内からこのような内実を発展させようという立場を「ソクラテス的解決」あるいは「ソクラテス的態度」と呼ぶ (PB, S. 80 f)。すなわち、まず「我々はそのようなより高次の精神的存在のすべての内実を自分自身の内部に持っている」ということが前提とされる。そして、ただ「困窮と憧憬のむちのもと、誠実に求め問うことの中でそれを取り出すこと」が課題となるのである (PB, S. 81)。この立場を最もよく代表するものとしては、「合科教授」で有名なベルトール・オットーの教育学が挙げられている。

しかしさらにノールは、このような子どもの創造性に依拠する理論の不充分さを洞察していく。すなわち、子どもの発達とは、純粋に内からもたらされるものではなく、何らかの形で外界からの影響を反映したものである。ノールは、青年運動も、あるいはまた「民衆の本能」から出発した民衆大学運動も、結局は現実の党派的、宗派的対立を反映するものとなっていったと言う (PB, S. 85)。あるいはまた、子どものお絵かきや作文とミケランジェロ、ゲーテの作品とを同一線上において論じることはできない。両者の間には深い断絶があると考えられる。かくしてここへ来て、ノールの論は、次のような問いに逢着することになる。それではこのような客観的文化、客観的精神の膨大さの中で、教育はいかにして子どもの生を主張しうるのであるか。

客観的文化の側から見るならば、そのような問いに応じて生じるのは、「教養の集中と単純化の要求」 (PB, S. 86) であるとされる。そしてそのいくつかの具体的試みが次のように吟味されていく。

まず「個々の生徒の才能と生徒の興味を精選することによる」集中化の試みが挙げられる。しかし、そこにおいて達成される統一は、「客観的教養の統一」ではなく、たかだか「個人的統一」であるとノールは考える (PB, S. 87)。

あるいはトレルチの試みのように、「教養を決定している歴史的基底を熟慮すること」 (PB, S. 87) による試みもありうる。しかし、ここにおいては、「未来への方向」、あるいは、創造の契機が欠けるとノールは考える。そこにおいて明らかになるのは、むしろ歴史に由来する「我々の生の統一の欠如」であると (PB, S. 88)。

国家社会主義的教育学もまた主張している「民族的なるものへの集中」も、ノールは批判する。それは、民族の本質を固定的なものでなおかつ偉大なものと捉える誤った理解に基づく狭隘化であるとする。ノールは、「生き生きとした民族の本質は、…精神的に歴史的なものであり、そこには新しいものも登場しうるし、運命と出会いを経験し、そこから全く新しい特徴を獲得する」と言う。あるいはそれほど偏狭に考えない場合においても、そもそもドイツ的なも

の歴史をさかのぼり、過去の文化遺産を理解するという立場そのものをノールは疑問視する。それは現代の危機、現代の分裂の克服にどれだけ資するものであるのかと (PB, S. 88)。

「職業へ関係づけることによる教養の新たな集中」もまたその狭さを指摘される。そもそも生活は職業以上のものであるし、職業に関わる興味は、自己の生計についての多分に利己的なものである。また生徒をあまりに早く職業教育へとふり分けることは、民族の階層分裂をますます大きなものとしていくのである。

しかしノールは、ここに他の試みには見られない極めて重要な要素を見出す。すなわち、「陶冶は、その中心を…未来への意志の内に持たねばならない」(PB, S. 89) という視点である。

「未来への意志」あるいは「建設的文化意志」(PB, S. 90)、それはまさにノールがここで概観してきた諸教育運動を衝き動かしていたものであったと言われる。さらにそれは、そのような教育運動を包括する精神的運動としてのドイツ運動の意志であるとされる (PB, S. 94)。¹²⁾ このような未来の文化の形成、生の形成へと向けられた大いなる意志に教育もまた与ることにより、生徒もまた自らの生活形成に関わって関心を喚起されることになるのである。

このように民族的文化運動に結びつくということにより、教育における主観主義の狭さは克服される。しかし、この文化運動は創造的運動である。子どもにとっては、何かしら固定的な内容を、過去の遺産を受け取ることが重要なのではない。新たに創造してゆく過程に参加することが重要なのである。かくして次のように言われる、「教育運動のあの形式的な諸視点は…新しい内容的教養の構築にとっても決定的である。」(PB, S. 92)

ところでドイツ運動は、ノールによれば、とりわけフィヒテ以降より高次の精神的生の創造をドイツ国民に固有の課題として意識し、いわば民族運動の自覚を深めていく (DB, S. 210 f)。従って上のような論は、問題の民族主義的解決という観を与えないでもない。しかしながら、既に見たようにノールは民族の歴史を開かれたものと考えている。決して排他的民族主義を教育に持ち込もうとしているのではない。

とりわけ「知的客観性」や「中立的美的趣味」を嫌悪するあまり、ただひたすら「信念」のみを要求する時代的風潮、あるいは客観的、理性的判断よりも限定された状況における主観的、一面的決断を要求する時代風潮には、ノールは危険性を見ている (PB, S. 93 f)¹³⁾。それ自体はやはり、文化危機に由来する——すなわち文化批判を継承する主観主義なのである。ノールは、むしろそのような偏狭な主観主義を克服し、かといって空疎な客観主義に再び陥ることのない道を見出すために、ドイツ運動との結びつきを説いていると考えられる。

以上のような教育における主観と客観の二律背反から、さらにノールは次のような緊張関係を取り出す。その一つは、過去の教養内実を伝承するという立場と個々の子どもの生活体験を中心点としてそこから未来の生活形成を計るという立場との関係である。それはまた単純に、「過去と未来」の両極性とも表現される (PB, S. 99)。

もう一つは、「生と熟慮」(PB, S. 99) との緊張関係である。歴史的な内実、客観的精神は、それを生み出した創造力としての「精神的根本方向」に、あるいは「人間の内的な創造的可能性の総体としての新しい人間性の概念」に遡ることができる (PB, S. 96)。ところで、そのような人間の内的な人間性は、実は「あらゆる時代、あらゆる民族の古典的啓示」(PB, S. 97) に沈潜することによってのみ発展してゆくものであるとノールは考えるのである。同様の観点を我々は、労作学校と学校共同体についてのノールの解釈の中に既に見出している。

ノールによれば、伝統的人文主義的教育は、精神の世界を生活から、「日常の現実」(PB,

S. 98) から切り離してきた。この分裂の結果、精神界は現実性と生命力を、日常生活は精神性を失った。かくしてこの分裂の克服は教育の重要な課題となるわけであるが、生活のみに「日常の体験の組織化と醇化」をゆだねることはできない。生活から出発しながらも熟慮という契機を取り入れることによってそれが可能となるさされる。すなわち、「体験の移ろいゆく瞬間性を過去の偉大な経験に結びつけ、科学の無制約的な真理意志へと教育することにより本能を浄化すること」によってである (PB, S. 99)。

以上のような両極的緊張関係に、ノールはさらに宗教と文化とのそれを加えている。いずれにしろノールにとっては、これらの両極的緊張関係こそが生なのであり、その両極のいずれかに固着する理論は一面的なのである。「重要なのは、この生き生きとした力動生の内に立ち、それを実り豊かに発展させることである。」 (PB, S. 101) ただどちらが先でどちらが後かということは、実践家たる教育者にとっては問題である。ノールは、過去よりも現在を、熟慮よりも生を、超越よりも人間的なるものを先にすべきであると言うのである。

この点は、ノールの教育の自律性論と深く関わる問題である。すなわち、それは、教育者は子どもの存在と成長を、その権利を何よりも優先するという決断を意味するからである。そしてそのような決断こそが教育を自律的なものたらしめるからである。かくしてノールは、最後の緊張関係として、教育の自律性と教育を取り込もうとする客観的諸勢力の力との間の緊張関係を挙げるのである。なぜなら客観的諸勢力は、常に教育を、さらには子どもを自らの存続と発展のために支配し、利用しようとする傾向を持つからである。

このような緊張関係は、生の事実として解消することの不可能なものであろう。しかし、教育はあくまで自律性を守らねばならない。「ひとりひとりの子どもの魂の価値とその発展の権利」 (PB, S. 102) を、「客観的価値ではなく子どもが第一のものである」 (PB, S. 101) という原則を主張しなければならない。そのような「彼の生涯の仕事の原則」を「世界のあらゆる力に対し主張する勇気」こそが「現代のあらゆる真の教育者の心髄である」というのがノールによる結びの言葉なのである (PB, S. 102)。

8. まとめと次章への展望

以上本章においては、まず青年運動と民衆大学運動についてのノールの解釈に五つの視点があることを明らかにし、またそれが教育運動全体についての彼の理解においても中心的な視点として見出されるものであることを確認した。その視点とは、1. 新しい人間性への希求——主体の復権、2. 客観への回帰、3. 教養と日常の分裂の克服、4. 新しい共同体の形成、5. 教養及び教育の統一の5点であった。

ところで、我々はこの『ドイツにおける教育運動』の結論部を検討する中で、ノールの運動総括の最も基本的な視点、あるいは枠組みとなっているのは、——上の視点の1と2と関わるものであるが——主観と客観の緊張関係であることを明らかにした。しかもそれは、教育の自律性と深く結びついているものであった。

同時に我々は、教育運動全体の理解に関わるものではないにしろその一つの重要な視点として、生と熟慮という視点がありうることを確認した。それはある意味で3. 教養と日常の分裂の問題の一局面としても位置づけうる。しかしまた独立させてもよい視点であらう。

かくして我々は、上の5点に次の2点を加えて、ノールの教育運動理解における視点を取り

出すという本章の試みの結論とする。すなわち、1. 主観と客観との両極的緊張関係——その教育の自律性との関わり、2. 生と熟慮。

次章の課題は、以上の諸点に反映されるノールの洞察、問題関心が、その教育学においてはどのような形で、どのような意味と位置づけにおいて見出されるかという点を解明することである。ここで前もって展望するならば、ノール教育学の次のような四つの部分——それはまさにノール教育学の骨格を構成する部分である——が、このような本稿の連関からして必然的に分析されねばならない。すなわち、1. 教育の理論と実践との関係、2. 陶冶理想、3. 教育における両極性と本来的に教育的なもの、4. 教育と日常という四つの問題領域である。

先の諸点との関係を示唆しておくならば次のようになる。教育の理論と実践の問題は、生と熟慮の視点が教育学の学理論へと昇華されたものと言える。その点は別としても、まさに教育の理論と実践、運動との関係においてノール教育学を理解しようという本稿の目的からして、これは何よりもまず第一に検討されるべき問題である。

陶冶理想は、当然のことながらノール教育学の中心的思想に関わるものである。それ故にまた包括的な問題でもあり、かの7点のすべてが何らかの形で関係するものであろう。しかしとりわけ新しい主体的人間性、客観への回帰、主観－客観の両極的関係の三つの視点と深く関わるものである。

両極性と本来的に教育的なものの問題は、まさに、『ドイツにおける教育運動』の結論部で展開されたあの主題である。それはノール教育学のあらゆる部分で、ある種の悲痛さを持った情熱と共に語り出されている。

教育と日常もまたノール教育学の主要テーマの一つである。それはもちろん、ノールが教育運動の中に見出した教養と日常の分裂の克服の問題と同じものである。この分裂の解消に、教育と教養の統一の鍵が見出されることになるのである。

新しい共同体という視点は、次章の考察の中で特に中心的な問題として触れることはない。しかし、この視点が、ノール教育学において登場しないというわけではない。『陶冶の理論』の第六章「陶冶内実と陶冶形式」においては、意志教育の場の問題としてそれが論じられている。その他、ノールの教育理論には、青年運動を初めとする諸教育運動から獲得された広義の方法論的知見が様々取り入れられている。しかし次章においては、考察の範囲をノール教育学の全体的本質を浮き彫りにするような比較の大きな問題に限定し、その他の個別的問題についての考察は他の機会に試みることにする。

Ⅲ. ノール教育学の主要問題と教育運動理解の諸視点

1. 教育における運動と理論

教育運動理解における諸視点が、あるいはそのような諸視点に反映されている洞察、問題関心が、ノール教育学においてどのような意味と位置づけを持っているか。この点を明らかにすることが本章の課題である。それ故、ノール自身が教育における運動と理論の関係をどのように理解していたかという問題の考察は、本章の出発点として極めて相応しいものであると言える。本章全体の考察を通じて明らかになることであるが、ノールが教育運動理解において示した諸洞察、問題関心は、ノール教育学の主要な問題領域におけるそれと重なるものである。な

ぜか。ノールにあっては運動なくして教育学はありえなかったのか。あるいは教育の理論なくして運動への取り組みは不可能であったのか。両者が不可分の連関を形成しているとするなら、ノールはこの連関をどのように理解していたのか。この問いに対して答えることは、実はさほど困難なことではない。

『陶冶の理論』は、教育の普遍妥当的理論は可能かという問いと共に始まる。そしてこの問いにノールなりの解答を与えていく作業の中に、教育運動と教育理論の関係についての自分の理解を語り出していくのである。以下、この点に関するノールの論をたどることとする。

まずノールは、何点かにわたり教育の普遍妥当的理論の不可能性の根拠を示していく。ディルタイの生の哲学を継承するノールの立場においては、教育も人間の生の大いなる連関の一領域であり、歴史的に発展し、絶えず意味や価値を生み出しゆくものである。いわば、教育的生は、歴史意識の明らかにするように、多様で相対的なのである。

あるいはまたノールは、教育が人間の営みである以上、そこに世界観が反映することはまぬかれないと考える。そしてこの世界観には、相対立する三つのものがあると考え。すなわち、実証主義的世界観、自由の観念論あるいは倫理的観念論、そして客観的観念論もしくは汎神論である。ちなみにこれはディルタイから継承した図式であり、『絵画の世界観』(Die Weltanschauungen der Malerei, 1908)以降ノールの度々援用しているものである。

またノールは、教育的機能の多様性を挙げる。ここでは、かつて『教育の諸対立』において取りだした教育の三つの形式——『ドイツにおける教育運動』においても再び登場していた——すなわち、実学的教育、社会的教育、人文主義的教育が例として挙げられる。一口に教育とはいっても、このように意図も内容も、形式も様々なのである。

以上いずれの観点から見ても教育的生は多様であり、とりわけ教育の目標についての普遍妥当的な一義的規定は不可能であるとノールは考える。あるいは、とりわけ彼の師ディルタイが『普遍妥当的教育学の可能性について』(Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, 1888)において示した「心的生の目的論的連関において共働する諸過程とその結合の完全性」(PB, S. 112)¹⁴⁾といったミニマムな形式的目的からの出発も、内容的要素が必然的に不可欠のものであるが故に、この内容的要素を通しての歴史的制約をまぬがれない。内容面からの目的ミニマムの設定は、当然歴史的に制約されたものであるし、またそのような設定自体困難であるとノールは考える。

他方で、自然科学の心理学による陶冶手段の普遍妥当的基礎づけから出発して普遍妥当的理論に至ろうとする試みがある。これもまたノールは不可能と考える。そもそも子どもは、因果的メカニズムではなく統計的平均値でもない。能動的、精神的存在であり、人格的存在である。自然科学の心理学は、そもそもそのような子どもの精神的生へは到達しえないのである。それ故、普遍妥当性云々の以前に、自然科学の心理学のみに基づく教育理論の形成の可能性自体が疑問とされるのである。

さて、以上のように目的からも手段からも普遍妥当的教育理論は不可能であるということが明らかになった。その主たる理由の一つは生の歴史性であった。だとすれば、逆にこの教育的生の歴史性を前提とするという形で、それは可能とならないか。いや、それが普遍妥当的たりうるかどうかは別としても、教育の理論はこの教育的生を出発点とせざるをえないのではないか。それ以外には、教育の事実はどこにもないのだから。かくしてノールは、そのような歴史的に進みゆく教育的生を「教育現実」(Erziehungswirklichkeit)として概念化し、これを出

発点とすることにより普遍妥当的教育学の可能性を追求する。

歴史的生に対して自然科学的に接近することは、不可能ではないが充分ではない。歴史的生には、その本質にふさわしい接近方法がある。すなわち解釈学的方法である。体験—表現—了解という生の本質的連関にもとづきこれを自覚的に方法化したものである。ノールは、ここにおいて個人的体験と教育の客観態との「相互開明」(wechselseitige Erhellung)(PB, S. 120)という言葉でそれを表現する。教育的客観態——制度、理論等固定的なものから現に生起している様々な営みまで——もまた個々人の体験の表現であり、あるいは集団的体験の表現である。それ故、それを了解しうるのは、また了解者が自らの体験に照らすことによってなのである。

同時にノールは、「歴史的研究」は、「生とその発展を熟慮することにおいて初めて獲得された体系的諸カテゴリー」をもって行なわれるとする(PB, S. 120)。生は単なる流動するカオスではない。そこには何らかの構造があり、それ故に熟慮はこの構造に関するカテゴリーを見出しうる。そのようにしてノールの見出した教育的生の構造は、次のような5つの契機の相互関係から成るものである。すなわち、被教育者、教育者、教育的関係、陶冶理想、陶冶手段である。このような構造は、その都度、歴史的状況において内実を変えながらも、教育的生の普遍的形式を形成していると考えられる。

解釈学的方法を用いながらも流動する生の中に何らかの普遍的構造を見出していくというのはノールの学問的方法の一つの特徴である。先に見た三つの世界観、三つの教育形式も、そのようにして見出されたものである。あるいはその教育人間学における階層論の人間論もそのようなものとして解釈しうる。¹⁵⁾ ちなみに、客観的構造という概念は、解釈学的立場と矛盾するものではない。追体験としての子解が可能であるということのうちに既に自他の生の構造のおおまかな共通性が前提とされている。¹⁶⁾

このような普遍的形式的構造に着目することにおいて、教育的生すなわち教育現実についてのある種の普遍妥当的な理論が可能になるとノールは考える。もちろんそれは、自然科学における同様の普遍妥当性ではない。あるいはノールの言葉によれば、「認識の成果と方法の直接的、即物的転用可能性という意味での」(PB, S. 105) 普遍妥当性ではない。いわば、「教育的体験のそれ自体の内部では可変的な構造」(PB, S. 120)に由来する普遍妥当性である。この構造を視点とすることにより、歴史的生の一回的、個性的内実についての単なる主観性をまぬがれた洞察が可能となるという意味での普遍妥当性なのである。

以上を要するに、ノールの教育学においては、歴史的生としての教育現実、常に進みゆく現実としての教育運動が出发点であり、「最初のもの」(PB, S. 105)である。これを問題とし、これに接近する方法は解釈学である。それは、教育的生のかの普遍的構造をふまえる時、普遍妥当的理論となりうる。

さて、以上のことから教育における現実あるいは運動とその理論との関係についてのノールの理解が明らかになる。生は生によってのみ理解され、その方法は解釈学であるとのというのがディルタイの生の哲学の立場であり、またノールの継承する立場である。かくして教育的生としての教育現実、教育運動も、その教育的生の中で活動し、思索する人、すなわち体験する人に解釈学的に了解される。そのようにして教育の理論が成立するのである。

このようなノールの構想する教育学は、ノールの生きた教育学とまさに一致するものであったと言える。ノールは、絶えず現実あるいは運動の中に身を置きつつ、実践との取り組みの中で理論化の作業を試みた——もちろんそれはノールの個人的体験と教育学的理論も含めた教育

的客観態との「相互開明」の作業であったわけであるが——。このことを端的に表わしているのが『青年福祉』であり『ドイツにおける教育運動』なのである。そして普遍妥当的理論として最も体系化されたものが『陶冶の理論』なのである。我々は、ノールの教育学観からしても、その教育的生からしても、ノールを理解するためには、教育運動と教育理論の関係を考察せざるをえないわけである。

ところで、ノールは Pädagogik には「理論と実践の緊張関係」(PB, S. 123) が存すると言う。すなわち、Pädagogik は、理論と実践の二側面を含むものとされている。それ故本稿は、翻訳に際しては、理論に比重が置かれる場合はこれを教育学と訳し、実践に比重がある場合は教育と訳す。本稿の論の展開に関しては、次のような整理が必要となる。すなわち、ノールの Pädagogik には、次のような三つの相がある。すなわち、実践、特に教育運動への関わり、実践に密着した洞察、あるいは実践的理論、そして一般的、体系的理論である。本稿の試みは、二番目の運動に密着した洞察、あるいは実践的理論が、三番目の一般的、体系的理論の中でどのように位置づけられているかを明らかにすることである。それは同時に、それら三相の全体としてのノールの Pädagogik におけるその意味と位置づけを明らかにすることにもなるのである。

2. 陶冶理想

教育運動は、硬直した社会体制、硬直した教養に抗しつつ、新しい生の理想、新しい人間性を求めた運動であった。その意味でそれは、過去からの断絶を求める運動のようにも思える。しかし、ノールによれば、それはまたかのドイツ運動というシュトゥルム・ウント・ドラング以来の精神的潮流の新たなうねりとして位置づけられるべきものであった。

かくしてここにおいて希求された新たな人間性も決して過去と無縁のものではなく、むしろドイツ運動において一貫して求められ続けてきたものであるということになる。ノールによれば、ドイツ運動の精神は次のような四つの命題にまとめられるものである。すなわち、1. 単なる利己的で感覚的な生に対し、「より高次の精神的生」が存在する。2. それは、「精神的現実」に奉仕する快活で創造的な活動である。3. 宗教とは、このようなより高次の生の現実への信仰に基づくものに他ならない。4. 時代の精神的課題は、常に「理想的、具体的統一」の実現である (DB, S. 230)。これらの命題が、青年運動を初めとする教育運動に継承されていると考えられるわけである。このような「快活で創造的な活動」であるような「より高次の精神的生」こそが、青年運動の掲げた主体的、創造的な人間性の理念の内容なのであり、他の教育運動が子どもに期待したものなのであったと考えられるのである。

『陶冶の理論』において集約的に表現されているノールの陶冶理想論もまたドイツ運動の流れとの結びつきを意識しつつ展開されている。すなわちここにおいてノールは、陶冶理想を「より高次の人間性の自覚的精神」あるいは「教養の全体を成す精神と構え (Haltung)」と定式化する (PB, S. 148)。自覚的精神にしる精神と構えにしる言わんとするところは同じで、力動的、創造的な精神がある内的形式を獲得している状態を特徴づけるものである。いわば芸術においてその生命力が形の中に表現されるように、あるいは奔放な創造がおのずと様式をとまうように、人間の生においても精神が単に力動的な奔流であるに留まらず、そこに統一的な形態が具現される時、それは人間の生のより高次の有り方として陶冶の理想となるのである。

精神と構え、あるいは形式——さらには、統一ということもできよう。これらの概念をノールは、ドイツ運動の中で結晶化されていったものと考えている (PB, S. 146 f)。上で触れたドイツ運動の命題からもそれを読み取ることができる。より高次の精神的生は、一方で創造的なものであり、他方で統一の実現を期されるべきものとされている点においてである。あるいは、『ドイツにおける教育運動』においても、ノールはドイツ運動を「より高次の精神的生の新たな統一」を求めた運動であったと規定していた。ここにおいても、精神と精神における統一、すなわち構えとの二側面が表現されている。

青年運動がドイツ運動の新たなうねりの中で継承した新たな人間性の理念も、それ故陶冶理想に表現されるこのような二側面により規定されているものと解釈される。もちろん、シュトゥルム・ウント・ドラング、ロマン主義、青年運動あるいは青年運動を含めた教育運動がドイツ運動の「三重の衝動 (Impuls)」 (DB, S. 88) とされていることから、とりわけ強調点は生き生きとした主体的、創造的側面の方に置かれているということは言えよう。ただ、青年運動はその第2段階以降社会的課題を自覚し、これを引き受けていったとノールは解釈していた。すなわち客観への回帰である。課題の自覚とこれに対する責任の引き受けは、人間に人格という統一の形態をもたらす。すなわち、精神に構えをもたらす。それ故、青年運動の過程は、新しい生命力ある精神、解放された精神が客観へと回帰しつつ構えを獲得していく過程であったとも解釈されよう——ノール自身は、そのような表現をしていないが——。その他の教育運動、労作学校運動、田園教育舎運動、学校共同体等についてのノールの解釈を見るならば、それら諸運動において息づいていた人間性の理念には最初から精神と構えの二重性が見出されていると言える。すなわちそれらにおいては、主知主義的一面化から人間性の全体を解放することと同時に労作や共同生活を通じての意志教育、性格教育がめざされていたとされるのであった。

ところで、ノールがドイツ運動の輪郭を初めて明らかにしたのは、彼が教育学的活動を開始する以前の1911年である。すなわち『ドイツ運動と観念論の諸体系』 (Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme, 1911) においてである。かくして陶冶理想に関して言うならば、教育の運動と理論を包括する視点を、ノールは既にその思想史研鑽の中で獲得していたということになる。あるいはそこに自らの思想の核心の表現を見出したということであるかも知れないのであるが。

3. 教育における両極性と本来的に教育的なもの

陶冶理想としての精神と構えは、まさに両極的緊張関係を成すものである。このような両極性、いわば“いのち”と“かたち”の両極性とも言うべきものは、ノールの人間観、世界観の全体に見出されるものである。たとえばそれは、ノールの教育人間学における人間理解にも見出される。¹⁷⁾ さらには既に述べたように、ノールは流動しゆく生にただ単にカオスを見るのではなく、常にそこに構造を見ていくのである。

既に本稿は、『ドイツにおける教育運動』の結論部分において、ノールが教育的生に様々な両極性を見出していたことを確認した。中でもとりわけ根本的なものとされていたのは主観と客観のそれであった。つまり子どもという主体と子どもを取りまき、様々な形で子どもに課題として迫る、あるいは課題を突きつける客観的諸勢力とのそれであった。

このような主観—客観の両極性は、また教育の自律性と不可分のものであった。なぜなら客

観的諸勢力は常に子どもを圧倒し、支配し、利用しようとする傾向を持つのに対し、教育は子どもの成長に献身し、成長することの権利を守ることにその本来の課題を持つのであり、この点が崩される時、教育の固有性、自律性は失われるとノールは考えるからである。

『ドイツにおける教育運動』及び『陶冶の理論』が世に出たのは、既に本稿冒頭で触れたように1933年であった。つまり、ナチスが政権を奪取した年である。この前後のノールの発言には、時代の全体主義的転回に対する危機意識が色濃く見出される。特に教育の自律性の問題と関わってくる時、それは深刻さを増す。¹⁸⁾

教育学の立場から最も端的にこの点を語り出しているのは、1932年の『教育運動か教育の反動か』であろう。この時点でノールは、実は「教育運動の外的、内的両面の解体の事実」(P30J, S. 237)に直面していた。すなわち、一方で予算的危機が制度面、政策面で教育を圧迫していく。他方、教育に対する無理解、さらには敵意も広まっている。このような非常時において教育などはぜいたくであり、浪費であると。『ドイツにおける教育運動』が世に出る前年の言葉である。

このような時代状況をノールは、かの教育の三段階発展説を用いて分析する。すなわち、時代は今や第三段階、客観性の時代にあり、子どもの自発性や個性よりも客観的課題が優先されるという傾向、主体の都合より客体の都合が優先されるという傾向自体には、一定の必然性があるとする。しかし、ここでノールの言いたいのはそのことではない。逆のことである。ノール自身の言葉を引用しよう。「後の段階の始まりと共に、以前の段階が誤りとなるわけではない。むしろその真理は、新たな段階においても保持され続けねばならない。」あるいは、第三段階は、かの両極の関係における客観性の極を強調するものであるが、「しかし、それと共に他の極が消えてしまうわけではない。そして、政治や宗教が常にこの極を忘却しかねないとしても、教育はこれを忠実に守るという永遠の課題を持つ。なぜならその自律的目標は、常に人間であり続けるからである。」(P30J, S. 242)

以上は既に述べたように、ほとんど同じ形で『陶冶の理論』においても登場する。しかしさすがに次の言葉は一般的理論体系の書には載せられていない。すなわち、「我々教育者は、歴史のいかなる状況においても、その生を発展させるという人間の権利のために戦う。」(P30J, S. 243)

教育運動について総括をする前年に、すでにかなり深刻に教育の反動について語っているという点は、ノール理解にとっては見逃せないものである。これを見ないならば、かの三段階説は、ノールの意図とは逆に全体主義を教育学の立場から基礎づけるものだという誤解も生じようし、ノールが『ドイツにおける教育運動』の最後に述べている真の教育者の「勇気」の意味も理解されえないのである。

同じことが『陶冶の理論』についても言える。普遍妥当的理論の構築の試みとはいえ、それがどのような状況下で、どのような問題意識を背景として生み出されたのか、またそれがその状況に置かれた時、どのような意味を持つことになるのか等々の問題に注意を向けることは、それを理解する際に決して無駄ではないのである。

『陶冶の理論』において、主観-客観の両極性と真の教育的立場、あるいは教育の自律性の問題は、中心的位置づけを持ったものとなっている。すなわち、ここにおいてノールは、教育の歴史を教会、国家、身分等からの解放過程という観点において捉える。そしてその過程は、同時に教育の「固有の意味」(PB, S. 124)、「固有の原則」(PB, S. 125)の発見と確認の過

程であったとする。そのような固有性の確立により、教育的活動、教育という生の領域は自律的なものとなる。そして、「教育の活動とその生の形式の文化の連関の中における自立的位置の規定、その固有の本質と全体に対するその働き (Leistung) の明示、それが陶冶の理論の第一の課題である」(PB, S. 124) とされる。

教育の固有の原則とは、いわば子どもの存在と成長への助成、献身に存するものである。この点は、ノール教育学の様々な箇所において表明されている。既に見たように、『ドイツにおける教育運動』の結論部に、『教育運動か教育の反動か』に、この原則は語り出されていた。さらには、『青年福祉』においても、「教育的態度、つまり、個々の人間への、『人間の内なる人間』への教育的献身が、すべての建設的福祉活動の確乎たる基礎である」(JW, S. 11) と言われている。ちなみに、ここで言われる福祉活動とは社会教育活動であり、ここにこそ「教育的なるものの本質」(JW, Vorwort) が見出されるとノールは考えている。

『陶冶の理論』においても、もちろん同様の見解が示されている。かの両極性——と言うよりは抜き差しならない「根本的二律背反」 (PB, S. 127) の中で、教育者は個々の子どもという「主体に対し責任を持つ」と言われるのである (PB, S. 128)。

『陶冶の理論』の主要テーマの一つである教育的関係論においては、次のように言われている。教育者から被教育者への関係を根本的に規定しているのは、二重の方向性である。すなわち子どもを客観的価値や課題に向けて形成しようとする方向性と、子どもの「自発性と固有の本質」(PB, S. 136) を受容しようとする方向性である。両者の独得の相互関係が「教育的態度」を構成し、それが教育者に与える当該問題と被教育者双方への独得の距離感が「教育的タクト」の下地を与える (PB, S. 137)。そのような距離感とは、具体的に言えば、教師が「自己の信念の真であることを個人的にどれほど確信している場合であっても、常に被教育者の生き生きとした活動を尊重する」(PB, S. 138) ことであり、決して押し付けをしないことである。

要するにかの二つの方向性は、緊張関係を構成しながらも、教育的態度において一つの接点を、あるいは交差する点を見出すのである。すなわち、子どもの成長のためという接点である。子どもを業績へと励すのは、「業績のためではなく、そこにおいて人間の生が完成するからである。」(PB, S. 136)

以上を要するに、教育的関係が教育的でありうるのは、そこに教育的態度が貫かれている場合である。ここにおいても主観—客観の両極性は解消されることはないが、子どもの成長という観点において接点を持つことになるのである。

前節で考察した陶冶理想論においても、精神—構えの両極性と並びこの主観—客観の両極性が重要な視点となっている。すなわち陶冶の理想たるべき教養は、一つの観方においてはまた「文化の主観的存在様式」であり、「魂の内的形式であり精神的構え (geistige Haltung)」である (PB, S. 140)。しかし同時にその内実を提供するのは客観的文化である。そして、この客観的文化は常に自己の価値の固有性を主張する傾向があり、自らのために人を要求するものである。また主体も、客観的内実の受容なしには教養を形成しえないという面もある。創造すら無から生じるものではない。形式陶冶か実質陶冶か、一般陶冶か職業陶冶かという問題は、実は教養におけるこのような両極性に由来するとノールは解釈する。しかし、ここにおいても教育は一つの決断を為しうるし、またしなければならないとする。

かくして、「教育的なるものの優位」が主張され、「本来的に教育的」な視点が明確にされる

(PB, S. 144 f)。すなわち、客観的なものも主体の成長のために必要とされるのであり、教育の目標はあくまでそこにあるのである。そのようなものとして教養が存在しうる時、すなわち主体の内に息づき他の何のためのものでもなく主体自体の陶冶の成果として存在しうる時、それはまた教育が独自の目標を持った自律的営みであることを示すものとなるとされる。

以上を要するに、ノールは、教育的生を規定する主観－客観の両極性を事実として認識している。それは単に子どもとその外側にあるものとの両極性ではない。子どもの成長自体がこの両極性を必然的に含むのである。しかしながら、このような事実を踏まえつつも教育的生が教育的でありうるのは、子どもの成長のためにという一線が守られている時である。客観的価値、課題も、それが子ども自身の成長にとっての必要要素である限りにおいて教育の内に取り入れられるとされる。

しかし、えてして客観的諸勢力は、社会的、政治的状况の中で逆にそれ自体のために子どもを要求する。このような事態に対し、教育は自らの立場を主張しなければならない。自らの立場の自律性を主張しなければならない。かくしてこのような主張は、必然的に社会的、政治的状况の中で行なわれるものとなる。しかし、この自律性の根拠を洞察し基礎づけるのは理論の仕事であるわけである。我々は、たとえば『教育運動か教育の反動か』にノールの社会的、政治的状况に対しての教育の自律性の主張を見出し、『陶冶の理論』にその理論的基礎づけを見出す。そして『ドイツにおける教育運動』において教育運動を総括する際にも、ノールは教育の自律性の主張をもってこれを締めくくらざるをえなかったということを知るのである。

4. 教育と日常

1) ノールが教育学へと関わっていく第一の契機は、青年運動に参加していた学生達との出会いであったと言われる。¹⁹⁾ 彼らは、当時、すなわち第一次世界大戦前夜のイエナにおいて、哲学史、倫理学、美学等の研究にいそしんでいた若き私講師ノールに教育学を講じることを求めた。それを機縁として行なわれた講義から、本稿でも触れた『教育の諸対立』及び『教育における世代関係』(Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik, 1914)の両論文が生み出されたのであった。

その意味で『ドイツにおける教育運動』における考察が青年運動から始められていることは興味深い。ノールは、青年運動を教育運動全体の諸要素が集約された基礎的運動と捉えていた。理論的にそのようなことが言えるというのみならず、ノール自身が青年運動から教育の諸運動、理論に入っていったのであり、青年運動に対するノールの観方、態度は、ノール教育学全般に影響を与えているのである。

さて、さらに新たに、そしてより決定的にノールを教育へと駆り立てたのは、第一次世界大戦における従軍体験であった。まさに「この経験が、この若き学者を後の活動的教育家とした」²⁰⁾のであった。すなわちノールは、軍隊という特殊な状況において人間性、道徳性のもろさを直視せざるをえなかった。そして、「軍隊における道徳的状态についての心痛は…ドイツ民族における人間的なるもの全般についての懸念へと拡大されていく」。²¹⁾とりわけ、教養から遮断された民衆兵士との出会いは——ノールは、将校との付き合いよりもこちらの方に強く引かれたようであるが——彼に民衆教育という課題を自覚させるに至る。「かくして、彼はすでに民衆大学という新しい活動への用意をもって帰還する」。²²⁾

『ドイツにおける教育運動』においては、民衆大学運動は、青年運動と並び二つの基礎的運動の一つとして位置づけられていた。それはまた青年運動と同様、ノールの教育運動理解に大きな視点を与えるものであるばかりでなく、ノール教育学の一つの本質的問題関心を浮き彫りにするものなのである。

それでは、特に民衆大学運動へと彼を駆り立てたもの、そこから明らかになるノール教育学の問題関心とは何か、それは教養と日常の分裂についての危機意識である。従来の伝統的教育にそのような問題が存在していたというだけではない。教育運動においてもそのような危険は内在していた。青年運動は、その第一段階において、ヴァンデルンに象徴されるように日常の現実に対するロマン主義的な逃避傾向を持っていた。ノールは、青年運動を初め教育運動をドイツ運動の新たな段階と位置づけているが、ドイツ運動自体が「より高次の精神的生」の理念のもと、現実界と理念界の分裂を、教養無き者と教養ある者の階層分化を促進するという傾向を潜在させていたのであった（DB, S. 225 f）。先に見たドイツ運動の精神の四つのテーゼの一つに、より高次の精神的生は創造的活動であるということが言われていたが、これも実は上のような傾向を踏まえ、これを克服するものとして挙げられた課題として解釈されるのである。教養と日常の分裂の克服がノールの教育運動理解の一つの主要な視点であったことは既に見た通りである。ノールは、青年運動の第二段階を、それが社会的、現実的課題を引き受けていった段階と見ていた。民衆大学は初めから、民衆教養の形成により教養と日常の分裂を解消しようとする試みとして捉えられていたのであった。

教養と日常の問題は、『陶冶の理論』においては主要テーマとはされていない。しかしながら、たとえば既に触れたその陶冶理想論においては、個人の教養は国民あるいは民族の教養の統一に依拠するという観点から教養無き者と教養ある者の階層分化が批判されている。当然のことながら、これは教養と日常の問題へとつながっていくものである。いずれにせよ教養と日常は、ノール教育学の全体においては不可欠の問題領域である。以下、ノールにおける教育学的日常論について考察する。それが展開されるのは、1920年代後半のことである。

2) ノールが日常の問題について集中的に論じているのは、『青年と日常』（Die Jugend und der Alltag, 1927）、『学校と日常』（Schule und Alltag, 1929）、『陶冶と日常』（Bildung und Alltag, 1929）という三つの講演である。

『青年と日常』は、「青少年育成、青年運動、体操のためのプロイセン州研修会」における講演である。とりわけ青少年育成に向けての助言という意味を持ったものである。

ノールによれば、当時の青年、すなわち1920年代後半の青年は、日常の現実に対する完全な幻滅、深い絶望にさいなまれているのであった。すでに第一次世界大戦の以前に、青年運動は、産業化、都市化の進行の中で物象化の進んだ日常的現実において自らの居場所を見出していなかった。すなわち、この時期の青年運動は、日常から逃避することにおいて自らの理想の実現を期したのであった。第一次世界大戦後の一層の政治的、経済的混乱の中で、現実と青年の希望や期待との間には、「危険な矛盾」（P30J, S. 99）が拡大していく。もはや青年はますますこの矛盾に苦しめられていく。この現実に対し無力であったことは、まさに青年運動の決定的な限界なのであった。

しかしこのような現状認識と同時に、ノールは、むしろ青年の内に、この日常的現実の中に積極的に入り込んでいこうとする新しい動きを見出していく。すなわち、青年は、今や「時代

のリズムを共に生き、そしてそのことによって初めて真に (wirklich) 生きる」ことを求めていると (P30J, S. 102)。

以上のような青年の実態に直面して、青少年育成は何を為しうるか、あるいは何を為すべきか。それがこの講演の中心主題となる。かつて青少年育成活動は青年運動から「余暇の精神化」(P30J, S. 99) という目標を受け取った。今や青年の日常が問題とされねばならない。ノールによれば、まず重要であるのは、彼らを理解するため絶えず青年との緊密な結び付きを求めていくことである。古い青年像で今の青年を理解することはできないのである。第二に重要とされるのは、「このような青年を全体的に捉える生活学 (Lebenskunde)」(P30J, S. 108) を構築することである。これは心理学では捉えきれない部分をも包括する学であるとされる。第三に、とりわけ職業に関する問題を中心として、青年の現実的問題に関わっていく必要があることが挙げられている。最後に挙げられるのは、青年の生活学における理想形成の側面の必要性である。しかし、ここにおいて重要であるのは、もはや上から理想を押し付けるのではなく、青年との対話を通じ、その具体的状況の中から理想形成の可能性を探ることであるとされる。

ところで、青年が再び立ち帰ろうとしている日常的現実が本当に青年の生きる場であるためには、あるいは青年の育成に関わる人々が日常生活においてその作業の基盤を見出しうるためには、日常生活自体の中に何かしら価値的なものが、あるいは価値形成への可能性が前提とされるのでなければならない。ノールは、この問題をどう捉えているのであろうか。

この点に関しては、我々はノールに主として二様の態度を見出す。まず第一に、ノールは、上で見たような青年の新たな現実肯定的態度を、古い価値の放棄とは見ずに、むしろそのカプセルからの解放、「世俗化」と考えている (P30J, S. 105)。たとえば、ノールは「現代芸術」をその例として挙げ、また当時活発になりつつあった婦人の社会的活動も、家庭というカプセルの中に閉じ込められていた「母性という精神的力」の解放として解釈するのである (P30J, S. 106)。

他方でノールは、これとは逆に伝統から断ち切られるところに初めて生じる一つの態度に新たな生の理想を見出そうとする。すなわち、まさに「伝統の欠如と生活の不確実性」の中においてこそ真価を発揮する「新たな勇気と新たな行動力」である (P30J, S. 109 f)。それは、スポーツ精神、戦いの喜び」を伴い、同時に「この戦いにおいてもフェアプレイに徹し、戦いの規則を遵守し、弱きを助ける騎士的精神」をもあわせ持つ「自助への新たな勇気」であるとされる (P30J, S. 110)。

興味深いのは、ノールの次の言葉である。「これはアメリカ的に聞こえよう。しかし、そのどこが不都合であるというのか。」(P30J, S. 110) ノールは、ここで第一次世界大戦敗戦後の状況を「伝統の欠如」と捉える。一方アメリカは、「伝統からの自由」により伝統の無い状態に関してドイツに先んじている。従って、そこでの生き方についてアメリカがドイツに先んじていたとしても当然である。ノールはそう考えているのである。

学校が子どもの成長を援助する場であるとするなら、その学校が子どもの生活の現実、子どもの日常と何の接点もないとしたら大変な問題である。しかしそれは現実の問題である。以上のような問題意識が展開されるのが『学校と日常』である。

まずノールは、歴史をたどりつつ学校と日常、そしてその根底にある教養と日常の分裂の根源を探る。そもそも学校は、プラトンに従えば、日常生活にかかずらうことなしに純粋に精神

界の観照に専念すべき本来的生の場であった。古代ギリシアにおいては、そのような本来的生を通して体现される教養は、そのような生活をしうる階層、すなわち生産活動にたずさわる必要のない市民層の専有物であった。

やがてドイツの新人文主義は、このような古代ギリシアの教養を範として、ドイツ市民に対し教養の理念を示した。しかしドイツ市民は、古代ギリシア市民とは異なり経済活動と無縁ではありえなかった。ノールは、ここに「矛盾」を、「一つの虚偽」を見る。すなわち、日々の経済的、社会的活動にいそしむ市民にとっては、教養は、その高貴な装いにもかかわらず、日常生活から切り離された「虚空に浮かぶ構築物」(P30J, S. 115)にすぎなかったからである。

しかしながらノールは、宗教、芸術、哲学等々様々な文化領域において、「我々の教養のこのような実存的意義の欠如」(P30J, S. 115)が感じとられ、新たな展開が試みられているとする。たとえばノールは、生の哲学、実存哲学をこのような例の一つとして挙げている。それでは教育の世界においてはどうか。ノールは、まさに文化批判から青年運動、民衆教育運動等々への教育運動の流れを、このような抽象的な教養を否定し、生活そのものへの結び付きを求める過程であったと捉える。そして、今や「決定的な転回が、学校においても遂行されねばならない」(P30J, S. 117)とするのである。

ただしノールは、学校の教養から生活への全面転回を提唱しているわけではない。あるいは、「学校を廃棄し、教育を生活自体に委ねる」(P30J, S. 118)という——今日の脱学校論を思わせる——極論に与しているわけではない。ここではノールは、教育を生活に委ねるには「生活それ自体は魂を喪失した状態にあり、もはや形成力を持たず、散漫であり、混沌としていて無性格的である」(P30J, S. 118)と言う。そして、ヘルバルトに従って、生活への没頭とそこにおける経験と対になり、これをおぎなって精神的生の形成に寄与するものとして「熟慮」を挙げている。そしてこの熟慮と生活が互いに交差する場として学校を捉えるのである。つまり、そのことによって学校は、生活に根ざし、絶えず生活と力動的関係を保ちながら精神を形成する場となるのである。このような生と熟慮の視点が、『ドイツにおける教育運動』において、教育運動理解の視点として再び登場することは既に見た通りである。

さて、ノールは、現実の学校制度の中では、国民学校(Volksschule)あるいはワイマール憲法により新たに基礎づけられた基礎学校(Grundschule)そして中間学校(Mittelschule)は、ギムナジウムよりはるかに日常との結びつき、日常の課題との結びつきを引き受けてきたと考える。さらには、高等女学校(Frauen-Oberschule)においてもまたしかりである。

ただノールは、職業あるいは労働は生活の一形式にすぎないとし、職業学校(Berufsschule)をもって教育の新たな転回における代表的存在と見做すことはしない。すなわちノールによれば、「学校の機能は、——もしそれが完全に実効あるものであろうとするなら——単に職業にのみならず、この生活全体の精神化と形成に向けられねばならない」(P30J, S. 120)のである。

問題は、ノールによれば、男子中等学校である。それは伝統的教養理念の支配する場であるだけに新たな転回は最も困難であり、それだけにまた最も重要であるとされる。ノールはここに、転回への二つのきざしを見出す。

一つは、「上から、所与の理論から」教授するのでなく、「下から、生活から」授業を組織していこうとする動きである。具体的には、国民学校における「郷土科」(Heimatkunde)、中等学校における「ドイツ科」(Deutschkunde)に代表されるようなクンデ創設の動きである。

日常生活においては、学問的理論とは異なる「民衆の思考」が、「常識」と言われるものがある。そのような「現実主義的で理論にとらわれない」思考に関しては、ドイツ人は英国人にとってしているとノールは考える。クンデとは、いわばこのような日常の知と思考の次元における学であり、学校においてはそれを伝え、涵養する科目なのである。かくしてノールは言う、「純粋な理論における教育はすべて、それが…これら環境に関するクンデにおける方向づけや、生き生きとした経験に基づく世間知や常識との対極的な関係を常に保つ場合にのみ、完全な陶冶価値を持つ」(P30J, S. 122)と。

もう一つは、既に存在する傾向というよりは今後の課題として、「目的遂行エネルギー」(finale Energie)を学校が持つべきことが挙げられている。目的遂行エネルギーとは、現実世界の中で目的を立て、その実現に向けて具体的に努力をするエネルギーである。中等学校は、新人文主義以来、能力(Können)よりも理解(Verstehen)へと方向づけられていった。ところでノールは、新人文主義以前のギムナジウムは、この目的遂行エネルギーを持っていたと言う。なぜなら、それは、未だ歴史的精神諸科学、まさにまず理解することを要求する歴史的精神諸科学にではなく、修辞学(Rhetorik, 雄弁術)、詩学等、いわば能力へと方向づけられた「体系的精神諸科学」に基礎を置くものであったからと(P30J, S. 122 f)。

このようなノールの人文主義理解は、極めて興味深い。すなわち、もともとギリシア、ローマの時代においては、教養の中心には雄弁術という、まさに政治的、社会的現実の中で善く考え、善く行為することに資する学があったのである。²³⁾ ノール自身は、この文脈において、雄弁術に特別の力点を置いているわけではない。しかし、上のノールの言葉は、人文主義的、古典的教養におけるこのような実践的要素は、実は新人文主義によって放棄されることになったということを間接的に意味するものと言えよう。このような観点からして、ノールの次の言葉は、極めて象徴的である。すなわち、「かくして、教養ある人もまた再び語ることを学ぶようになる。」(P30J, S. 122)

さて、現実的世界における目的遂行とはいっても、ノールは、俗物的、刹那主義的な行動をよしとするわけではない。それは、「より高次の内実」を秘めた「新たな理想性」へと向かうものでなければならない。「日常からの出発」は、そのための「跳躍板」に他ならないとされるのである(P30J, S. 123)。

『陶冶と日常』においても同様の見解が繰り返されている。すなわち、ここにおいてノールは「文明」(Zivilisation)と「文化」(Kultur)の区別という観点から、日常生活と教養との分裂の歴史をたどり、新たな課題として「大胆に現実を出発点とする」(P30J, S. 129)ことを主張する。すなわち、「この日常の諸条件から新たな生の形式を作り出す」試みが為されるべきである。そのための基礎は、日常生活の中に潜在している。すなわち、そこには「より高次の生への傾向」が、「進歩の契機」が、「それに与ることにより自由と喜びがもたらされるような活動的エネルギー」が密んでいるとノールは考えるのである(P30J, S. 129)。

さらにノールは、ベルトールト・オッターを引き合いに出しつつ次のように言う。学校は、生活の中で子どもが抱く興味から出発すべきであり、また学校での活動の成果は生活へと還元され、その改善に役立てられるべきであると。生活－学校－生活という「このような連環が完結するところにおいて初めて、学校は世界におけるその真の課題を果たし、教師は、根本的に自分以外のだれも興味を持たないような博物館的知識の単なる運搬者であることをやめ、我々

の生活を貫いて働き、世界を形成する様々な目的遂行エネルギーの媒介機関となる。」(P30J, S. 131)

最後にノールは、時代状況は、シュトゥルム・ウント・ドラング当時と似ていると言う。かつてシュトゥルム・ウント・ドラングは、あらゆる外的、表面的な形式、無味乾燥な理論を否定し、生命そのものを生きようとした。今や、教育においてもそのような生への転回が遂行されつつあると考えるわけである(P30J, S. 132)。

3) 以上三講演の内容から、ノールの日常論の次のような要約が可能であろう。すなわち、日常は、理想あるいは教養との二元論的図式の中にとらわれ、その精神性を喪失している。それは人間の生きる場における精神性の喪失に他ならない。教育は、そのような人間の生きる場としての日常と無縁な教養の伝達に終始するのではなく、この日常から出発するものでなければならない。それ可能である。なぜなら、日常それ自体の内により高次の生への傾向は存在するからである。ノールは、日常からの、あるいは日常における理想形成のモデルを一方においては英米的な現実主義、個人主義、経験主義の人間理想の中に見出す。しかし他方で、そのような理想形成を、伝統的なものの世俗化としても捉えており、あるいは、日常から出発するという意志自体をシュトゥルム・ウント・ドラングという精神的伝統を引き継ぐものと考えているのである。

このような日常についての問題意識、日常への志向を、ノールが教育運動の中に見出しているということは、既に見た通りである。しかし、実際の教育運動においては、日常の現実はいつまでも人間の理想形成の場ではありえなかった。1930年代に至り、全体主義が日常を支配し、やがて戦争が日常を破壊することになる。

日常生活という現実とは、やはりどこまでも政治的、社会的現実であったのである。なるほどそれは常に主体に影響を及ぼし、何らかの意味で主体を形成する。しかし、それがそのままノール教育学における意味での教育的形成である場合は、むしろまれなのかもしれない。少なくともノールの時代の状況は全く逆の方向に動いていくことになる。従って、日常生活の現実と結び付こうとしていたノール教育学は、政治的、社会的現実と直面し、これと対決せざるをえなくなっていくわけである。彼の教育の自律性論は、このような連関において登場してくるものである。

ところで、この日常概念は、またノールの教育学観を象徴するものとも考えることもできる。既に見たように、ノールは教育学を教育現実、あるいは教育運動とそこから生じる理論との全体連関において捉えていた。すなわち現実から出発するものと捉えていた。もちろん、この現実とは必ずしも日常の現実そのものではない。時として非日常的な出来事や理念を含み込みながら進みゆく包括的全体である。しかしながら、そのような現実から出発するという方向性自体は、日常からの出発という方向と重なるものであると言える。

この点は、日常に根ざし日常から出発する学としてのクンデに注目する時、より明らかになる。すなわち、ノールはこれを自らも取り入れ、「教育人間学」(pädagogische Menschenkunde)を構想したのである。さらにはノールは、人間学すなわち人間クンデを、ディルタイの生の哲学における「人間存在の解釈学」を継承するものと考えている(APA, S. 34)。だとすれば、ノールの意識においては、クンデを成立せしめる方法は解釈学なのである。その意味で、教育現実の解釈学としてのノールの教育学自体が、既に見たように普遍妥当的な

理論体系という部分を持ちつつも、教育クンデという側面を他方において色濃く持つものとも言えるのである。

最後に、第二次世界大戦直後におけるノールの日常論について触れて本章を終えることにする。

第二次世界大戦において民衆の日常生活は破壊されるに至った。もはやノールが教育の出発点、理想形成の跳躍板と位置づけた日常は、ますます不確定、不安定な状況に陥っていた。同時に敗戦において、伝統的理念、権威も動揺した。政治的な領域においてのみならず、あらゆる領域において、青年は、「大仰な言葉や声高なプロパガンダに対し、あらゆる懐疑」を持つに至った (P30J, S. 261)。

かくして、ノールの日常概念の前提であった二極構造は崩壊した。日常ばかりが崩壊したのではなく、もはや伝統的教養も上から下へ教育を支配する力を失った。もはや教育は、何を基盤とし、どこから出発しうなのか。

ノールは、端的に次のように言う。「我々が必要としているのは…自覚的に生活することを教える新しい文化意志である」と。さらにノールの言葉を続けるならば、「学校は、もしこの課題を理解するならば、決然とコペルニクスの転回をしなければならない。もはや上から、抽象的な教養から教えるということは許されない。そうでなくて、生活に再び基礎を与えるために下から上へと働きかけねばならない。生活を形成する意志を持って若者と共に生きなければならない。——生活の援助でなければならない。」 (AWS, S. 65)

以上が1952年に行なわれた講演『生活援助としての教育』(Erziehung als Lebenshilfe)の基本的問題意識である。このような問題意識に基づいて、ノールは、生活の援助としての新たな教育の基本要素をいくつか挙げている。教師は、子供の生活形成のための援助者となるべきこと。様々な自己教育的、相互教育的要素をとまなうスポーツを教育に取り入れるべきこと。「学校生活と快活な精神文化の最も良き担い手」(AWS, S. 67)として音楽教育を重視すべきこと。自己決断、集団に対する責任感や帰属意識を育てる集団教育を取り入れるべきこと。上から、外からの強制の否定は、決して混沌を意味するものではなく、「子ども自身の内において、秩序、節度、そして形式への新たな関係」(AWS, S. 68)を作り出すという意味であること。「生活は形式において表現される。」(AWS, S. 68) 日常の生活と労働から授業は出発すべきこと。青年に未来への希望と信頼を与えること等々である。

以上、戦後のノールの日常論の内容も、基本的にはかつての三つの講演と同じものと言えよう。しかし今や生活からの出発が主張されているわけではない。出発すべき生活自体が危ういというのが現状なのである。今や、問題は、生活の形成であるとされているのである。

Ⅳ. おわりに

以上の考察から、ノールの教育運動理解における主要な視点あるいはそこに反映された洞察や問題関心は、ノール教育学の体系的部分において極めて中心的な位置づけを持つものであり、本質構成的な意味を持つものであるということが明らかになった。ここで考察した諸問題、すなわち教育現実の解釈学という言葉に象徴される教育の現実あるいは運動と理論との関係の問題、陶冶理想、両極性、教育の自律性、教育的関係論、教育と日常の問題等々は、ノールの教

育理論において中心的問題領域を成すものである。否、むしろそれらの相互連関としてノールの教育学の体系は成り立っているのである。

ノールは、教育運動から学んだものを理論化していったのか。²⁴⁾あるいは、既に理論的着想として持っていたものを教育運動の中に見出していったのか。もしくは、それをもって教育運動を方向づけようとしたのか。これを一面的に決定することは誤りであるといえよう。確かにノールは、とりわけ青年運動を中心に、教育運動をドイツ運動の理念を継承するものと位置づけている。つまりドイツ運動の概念をもって教育運動を分析し、その意味を取りだそうとしている。あるいはそもそもノールは教育運動をペスタロッチ、フィヒテ等々の教育学の伝統の延長線上に捉えており、その意味で既に教育史から得た理論をもって教育運動に関わることができたということと言える。しかしたとえば日常論などは眼前の現実、運動から得た問題意識の反映である。

おそらくは、運動と理論の共鳴、より詳しく見るならば、運動、運動に関する洞察あるいは実践的理論、そして普遍的、体系的理論という三者の共鳴もしくは循環運動の中で、ノール教育学は形成され、そのような循環運動においてノール教育学は成立しているとするのが妥当なのであろう。そして、そのような形でノール教育学が成立しているということ、それが現実の運動との共鳴を不可分の要素としているということは、ノールの思想的体質を反映するものと考えられるのである。我々はこれを生の哲学の立場として特徴づけることもできよう。あるいはまた、ノール教育学の「精神的底層」(DB, S. 7)としてのドイツ運動との関係の中で理解することもできよう。いずれにせよノールにおいては、理論が理論だけで自足することはありえなかったのである。²⁵⁾

註

- 1) E. Blochmann, Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960, Göttingen 1969, S. 143.
- 2) ヘルマン・ノール著、平野正久、大久保智、山本雅弘訳、『世界新教育運動選書20 ドイツの新教育運動』(明治図書、1987)に載せられた、山本雅弘、平野正久、大久保智『ノールにおける教育運動の思想』は、このような本稿の試みの先駆をなすものである。そこにおいては、伝記的背景、教育運動と理論との関係、教養の統一、教育現実の解釈学という四つの点の考察を通して、「教育運動とのかかわりという視点からノールの教育思想の特質を明らかにすること」が試みられている。これに対し本稿は、この問題のより多面的な考察を試みる。
- 3) 同論文においては、これら7運動に関する節と並んで、『内実と内的形式』という節が最後に設けられている。本稿においては、これは一つの運動に関する叙述というよりも、教育運動全体の総括として解釈した。
- 4) 以下、ノールの著作からの引用等に関しては、次のような省略記号とともにその都度本文中の必要箇所にそのページ数を記す。
(PB) Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 8. Aufl., Frankfurt/M. 1978
(DB) Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830, hrsg. v. O. F. Bollnow und F. Rodi, Göttingen 1970
(P30J) Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M., 1949
(JW) Jugendwohlfahrt, Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927
(APA) Herman Nohl, Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, hrsg. v. J. Offermann, Paderborn 1967
(AWS) Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik, Kleine pädagogische Texte, Band 35, Weinheim/Bergstr. 1965
- 5) 「ドイツ運動」の概略に関しては、拙稿『ヘルマン・ノールの教育学における「陶冶意志」の視点』教育哲

学研究第54号, 1986を参照されたい。

- 6) Vgl. F. Blättner, *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg 1973, S. 276.
- 7) E. Blochmann, a. a. O., S. 90.
- 8) 芸術教育会議における創造性の観点と鑑賞, 享受の観点の関係については, 前田博, 『ゲーテとシラーの教育思想』未来舎, 1966 62頁-72頁を参照されたい。
- 9) ノールにおける芸術と教育の関係について, とりわけ「表現」の意味と位置づけについては, 拙稿『ヘルマン・ノールにおける「美的現実」と教育学』仁愛女子短期大学研究紀要第20号, 1989及び同じく『ヘルマン・ノールの美学——ディルタイとの関係において——』仁愛女子短期大学研究紀要第21号, 1990を参照されたい。
- 10) ノールは, 1930年以降, 全体主義的時代風潮に対する批判的見解を繰り返し述べていくことになる。その際の論点はたとえば左か右かといったことではなく, 先鋭化され排他的になった理論もしくは態度そのもの, そのようにして理性的な対話と共通理解の基盤を失なった党派的, 宗派的態度そのものに狂信的なものを見出ししていくのである。なお, この箇所の原文は „die leidenschaftlichen Ansprüche der Konfessionen jeder Art“ であり, 「狂信的」というニュアンスは, 単語そのものからは受け取りにくい。しかし, 1931年の „Weltanschauung und Erziehung“ には, 「今日教会や国家において猛威をふるう宗派の新たな狂信 (der neue Fanatismus der Konfession)」 (APA, S. 59) という言葉がある。上記箇所の行間にも, ノールのこのような見解を読み取るべきである。なお, この時期の反全体主義的見解に関しては, 拙稿『ヘルマン・ノールの教育学における「牧歌的なもの」の概念』教育哲学研究第57号, 1988, 71, 72頁を参照されたい。
- 11) ちなみにノール自身の立場は, 両方向の両極的緊張関係を保持しつつ, なお主観の方に重点を置くことを絶えず決断するというものである。そして, そのことに客観的諸価値, 諸勢力に対する教育の自律性の根拠を見出そうとするものである。その意味で, それは, たとえば両極的, 自律的教育学と表現されよう。少なくともノールを「文化教育学」の範疇に加えることは, ノール自身の言葉からして, とりわけノール理解という観点からは不可能である。
- 12) 拙稿 1986を参照されたい。
- 13) ノール 1931 (APA, S. 59 ff) を参照されたい。
- 14) W. Dilthey, *Gesammelte Schriften Bd. VI*, S. 67f.
- 15) 拙稿 1986, 48, 49頁を参照されたい。
- 16) Vgl. W. Dilthey, *Gesammelte Schriften Bd. VII*, S. 141, 191.
- 17) 15) を参照されたい。
- 18) 10) を参照されたい。
- 19) Vgl. E. Weniger, Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1966, 1. Beiheft, S. 5.
- 20) E. Blochmann, a. a. O., S. 72.
- 21) E. Blochmann, a. a. O., S. 77.
- 22) E. Blochmann, a. a. O., S. 82f.
- 23) 岡田渥美「学問と実践の人, 雄弁家——キケロ」『教育の歴史』ミネルヴァ書房, 1980を参照されたい。
- 24) Vgl. E. Blochmann, a. a. O., S. 104.
- 25) 拙稿 1986, 43頁を参照されたい。