

「教育の限界」について

氏 家 重 信

はじめに断わっておかねばならないが、「教育の限界」が何であるかを論じ、それがどこにあるのかを検討することがこの小論の目的ではない。(もちろん、話の行きがかり上、そうしたことにも幾分か説明が及ばざるを得ないけれども)どこかに線をひいて教育の限界を内容的・実質的に確定しようとするのがここでの問題ではなく、むしろ「教育の限界」という視点と発想そのものを再考してみること——「教育の限界」というこの言葉自体に自分が感じる違和感の理由を説明しようと試みることで、この言葉がもつ不適切さ?の所在を明らかにすることをこの小論はめざしている。そして同時に、この作業をとおして、教育という事象の重要な一面(そう言うてよければその本質の一端)を浮き彫りにすることはできないか、というのがこの稿のねらいである。

一、教育学の限界?

まずは、教育の限界とは「教育学の限界」であるとする主張を見ていこう。

教育の作用の結果はときに(あるいは往々にして)不確かで危ういものとなる。——このことが教育に限界をもたらすのだとすれば、それはある作用がどんな結果を生み出すのかを確実に教育にたいして教えてやることのできない教育学に責任があるということになる。つまり教育の限界とは教育学の限界のことなのだ、というわけである。

それは経験科学としての教育科学の未熟さに原因があるのだろうか。いや、そうではない。やや長いがつぎの引用をお読みいただきたい。

「たとえ影響をあたえる可能性に際限はないとしても、予測はきわめて不確実である。そして教育学にとっては予測こそが問題なの

である。あらゆる教育手段が子どもにたいして確実に影響をあたえ、子どもの将来の性格に、成人後の行動に作用を及ぼすのが認められるだろうことを知っても、教育学には無益である。教育学が知るべきなのは、ある特定の手段がどんな影響をあたえ、特定のどんな効果を生むか、なのだ。今日われわれが想定しうる、もつとも進んだ心理学ですら、われわれにそうした予測ができるようにはしてくれない。それは心的なものの本質に理由がある。二つの化学物質を同じ混合比にし、圧力や温度などを同じにしていっしょにすると、つねに同じしかたで結合し、つねに同じ結果になる。条件を厳密に同じに保てば、化学者はこうした結果に至ることができると。さらに、特定の条件に限定されずに、《もし…すれば》というあらゆる場合について結果を予測することができる。化学者の予測は明快である。かれが水へと結合しようとする酸素と水素は歴史を持たないからだ。酸素と水素とが以前はたとえ何を体験し、世界のどこで、どんな結合をしていたにせよ、酸素と水素はそれがつねに反応するように反応するだけである。ひとが同じ手段を用いた二人の子どもは、同じように反応することがあり得るけれども、それは確実ではない。子どもはおのおの別の歴史を持っているからだ。歴史、個人の歴史の全体が行為に、あらゆる心的な反応に作用する。だから予測は最高度に不確かなものになる。計画された教育状況のなかで子どもがいかにかふるまうかを私はけっして厳密には知り得ない。この教育状

況が子どもにいかにか作用するか、作用がどれほど長く続くか、三十年でどんな最終結果になるかを、私は知り得ない。だが個人の歴史を知ったところで、予測の確実さが大きく影響されることはないだろう。多くの個人に共通の歴史が届く範囲でのみ、かれらは同じに行動する（同じ影響を受け、同じに扱うことができる）。そしてすべての人間はかなりの部分、同じ歴史を持っているので、はた目から見れば、羊の群れが羊飼いでないわれわれからはそう見えるように、かれらは相互にびっくりするほど似ているし、区別がつかないほど似ている。だが、このことは個人よりも下の心的な層にしか当てはまらない。けれども教育学がかかわろうとするのは個人の心的な層なのである。個人についての予測を必要とし、ある特定の子ども、「たとえば」マイヤー夫妻の子どもを対象にする教育学…こうした教育学にとっては、子どもには影響をあたえることができるという楽観主義的な理解は何の助けにもならない。教育学の手段はすべて手形にとどまっている。その手段のすべては二十年が期限の手形にとどまっているのだ。誰もそれを裏書きし、債務者の支払い能力を知ることができないのだ。

にもかかわらず、予測にかんして、子どもが教育可能だということとは、依然としてかなり高く評価される資産のままである。はつきりと個人を予測することはまったく不確かだけれども、人間の歴史の大きな類似性とその心的行動の類似性にもとづいた集合的な予測

というものは可能だからである。一般的、個別的な人間の内面史についての知識、教育学が提供できるような経験、これら是一群の子どもたちについて、そのうちのかなりの数、おそらくはその大多数が、案出されたある手段にある特定のしかたで反応するだろうと予測することを許すのである¹⁾」

S・ベルンフェルトの以上のような主張はすでに問題の核心を突いている。自然科学もまた、M・ヴェーバーが言うように、小石のひと欠片がじつさいに崖をどのように転がり落ちるかといったことは正確に予測などできないのであって、そもそも自然科学は（一回的で特殊な状況のもとにある）個物を相手になどしない。個物を無数にあつめて、そこから共通する一般性のみを抽出し、一回的で特殊な条件は捨象してしまうのであって、だから個物はあくまでも一般性の匿名的な一例でしかない。自然物には歴史がない、とベルンフェルトが言うのはそういう意味だろう。こうした意味で、科学とそもそも個物の捨象によって成り立っているのであって、教育学もべつにその例外ではない。さきの引用文が言うように、教育学にも「類似性にもとづいた集合的な予測というものは可能」なのである。ある教育的な行為が特定の子ども、マイヤー夫妻の子どもにどんな作用（結果）をもたらすかを正確に言うなど不可能だが、し

1 Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder ueber die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp Verlag. 1973. S. 145~148.

かしそのことで教育の不確かさと危うさ、ようするに教育の限界が生じるなどということもない。「一群の子どもたちについて、そのうちのかなりの数、おそらくはその大多数が、案出されたある手段にある特定のしかたで反応するだろうと予測することを許す」のであり、教育学の役割としてはそれで十分だからだ。むしろ、それ以上のことを求めることはそもそも科学にはできない。それはたんなる、教育の技術学たろうとするあまり？の教育学自身の《思い上がり》なのだ。

「科学的に確証された教育的な助言が拠りどころにする一般的な規則性は、個々のケースにたいして結果の保証を決してあたえないけれども、集合的には、つまり社会にとつては、僅かではあっても、安定して算定できるような効果に時として通じる。このことは、問題なのはもっぱら統計的な規則性なのだという事実とつながりがある。だから、一般的な統計的法則から個別事例について推論ができるはずだという期待は間違っている。」²⁾

たとえばW・ブレインカは、教育学にたいして、それは因果関係を特定することで確実にある結果をもたらす手段を提供すべきであるとして、教育の技術科学（テクノロジー）たるべきことをはっきりと要求するが、しかしそのブレインカ自身が提案する教育科

2 Rainer Dollase: Grenzen der Erziehung. Anregung zum wirklich Machbaren in der Erziehung. Schwann Verlag. 1984. S. 82.

学も、じつはこうした蓋然論的、統計的な性格のものにすぎないのである。³むしろ「教育の限界」は方法的な手続きの問題ではなく、教育の対象自体の性質に、つまり人間というものの特質に、あるいは人間の根源的な自由とその理由が求められるのではないだろうか。

このことをきわめて明快に示すように（少なくとも、私には）思われるのがつぎに述べるようなO・F・ボルノウの議論である。

二、人間の实存と教育の限界

『実存哲学と教育学』という著作でボルノウは、実存哲学の人間理解を教育学にとって実りあるものにしよとすることを議論をもって議論を起す。ただしそれは、かれ自身が回顧して語るように「たんに実存哲学の根本概念を教育学へ適用することによっては為しえなかつた。というのは、実存哲学において浮き彫りにされる純粋な実存というものは教育学からしては全くとらえ難いものであつたから。むしろ実存哲学でならした眼をもって教育学上の諸現象にあらたに接することが求められた。そうした時それまでの教育学ではほ

3 この点にかんしては拙稿『技術知としての教育学—W・ブレイツィンカによる「教育の経験科学」の提唱』（『東北学院大学教養学部論集』第一五四号所収）にその詳細を論じてある。

とんど注目されていなかった数多くの現象が前面に現れた⁴」ということであつたという。それというのも、実存哲学が展開する「人間観」はそもそも教育というもの、つまり人間にたいする形成的な働きかけというものと根本的に相容れないという根本の事情があるからだ。ボルノウによれば、実存哲学の根本主張とは、人間には外側からのいつさいの働きかけにとつて手の届きえない、外部のあらゆる介入を拒絶するかれ固有の内奥の核心（そしてこれこそが「実存」と呼ばれるものである。）が存在するというものである。この見方にしたがえば、教育というものは（それがたんなる技能の訓練や知識の伝達といった人間にとつて皮相で表面的なことがらにとどまらず、人間を真にその核心まで形成しようとするかぎりにおいて）根本においてまったく望みのない企てになってしまう。人間は教育と呼ばれる形成的な働きかけにとつて手の届くようなものではないからである。したがつて問題は、実存哲学の考え方をそのまま教育学に横すべりさせて当てはめることではなく、実存哲学のそうしたインパクトを教育学がどのようなしかたで受け止め、わがものとなし得るかなのだとボルノウは言う。

そして結論を先取りして言えば、教育の無効さ、不可能さという実存哲学のラディカルな主張を前にして、教育学はそれまで自明の

4 ボルノウ『実存哲学と教育学』峰島旭雄訳 昭和四十九年 理想社 日本語版への序から。

ことがらとして無反省に受け入れていた「教育の有効性」という前提を根本から見直さざるを得なくなるのであり、そのことによつてまた教育学は自らの拠つて立つ基盤をより深くとらえ返す必要に迫られることにもなる。もちろんこのことは何も、教育の営みはその一切が無効であり徒勞であるとして教育の努力をすべて放棄することを意味するものではない。むしろ教育という事象にたいする安直で樂觀的な見通しを再考することで、かえつてそれまで見えていなかった教育というできごとの深い本質に肉薄することができるといふことなのだ。

ボルノウによれば、じつに《教育的な感化によつて人間は形成しうる》という前提が自明のものとして（それゆえ、あらためて問題にされることなく）伝統的な教育の考え方を支えてきたのである。そして人間は教育的に形成可能だといふこの根本の発想は、大きく言つて二つの代表的な教育観として具体化されてきた。ボルノウはそれらをつぎのように説明している。

「結局のところ教育の本質については二つの基本的な見方があり、それらが教育学の歴史のうちにくり返し現れているのである。素朴な教育的処置を説明するのにも手ごろな、ごくふつうの教育観は、職人の仕事との類比から由来している。職人が前もつて抱いていたプランにしたがい、前もつてあたえられた材料で、適切な道具を使つて品物を製作するように、教育者もまたかれの心に浮かぶ目標にむ

かつて、かれにゆだねられた人間を一定のしかたで形成する。教育者の行動のカテゴリーは職人の仕事のそれと同じである。正しい方法を計画どおりに用い、根気づよさと材料にたいする十分な知識をもつていれば、ついには望んだ結果が確実に得られる。ごく簡単な公式にまとめれば、こうである。教育するとは《つくること》である。…ここから伝統的に教育を巻き込んで二重の関係が出てくる。つまり倫理学は目標（つまり、この仕事によつて実現されるべき結果）をあたえ、心理学は材料について必要な知識をあたえるといふものである。…（そしてもう一つの教育観というのは）人間は随意に形成される素材ではなく、内側からかれ固有の法則にしたがい、かれ自身のうちにそなわる目標にむかつて展開する、というものである。陶冶はいまや…こうした《有機的な》成長の結果である。そしてこれが教育を育成の技術や成長にゆだねること、自然のままのできごとを攪乱しないこととする《消極的な》教育の概念を生む。それゆえ、もし簡単に総括的な呼び方をしたければ、教育の機械的（職人的）および有機的（庭師的）な観念と分けて呼ぶことができる。⁵」

5 このような二つの教育観のいずれにおいても基本的に、正しい Otto Friedrich Bollnow: *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Kohlhammer Verlag, 1977. S. 17f. (峰島訳「実存哲学と教育学」昭和四十九年 理想社、二〇頁以下)・引用箇所は訳出にあたっては日本語の訳書も参考にした。必ずしも日本語訳に忠実ではない部分もあるが、以下ではいちおう和訳書の頁数もカッコ書きで併記する。

教育的な処置を講じてさえいれば、めざす目標へむけて人間を確実に形成し、導くことができると考えられている。違いと言えるのはただ、この目標が教育する人間によって置かれる（職人的）か、あるいはそれ以前にすでに自然によってあたえられている（庭師的）か、という区別である。なるほど後者の（庭師的）見方のほうでは、子どものうちに自分自身で発展する能力がはじめから認められている。そこから、教育者はへたに手出しをせず、ただその成長・発達を見守るべしという消極的な対応が出てくる。その点で後者は、前者（職人的な見方）の積極的な介入とは大いに趣きを異にするといえるかもしれない。だが教育というものを、人間を形成しうる確実な処置であると思わず点では、両者に基本的な違いはない。教師はいわば庭師が雑草を取り除いたり、枝を剪定したり、添え木をしたりして植物の正しい成長を保証するように、人間の形成を導く。これは一見ごく当たり前のことのようにだが、しかしこのことは逆に見れば、教育には失敗や挫折は存在しないということを意味している。教育における失敗や挫折は、たんに知識や経験が足りないために起こる教育者自身のミスであり、教育の本質にとつては表面的で、あくまでも偶然的な（つまり適切な処置を講じていけば起こらずに済んだ）ことがらにすぎない、ということになるのである。だがこうした考えは、教育というできごとに対する、そして人間というものにたいする、あまりに安直で、皮相な見通しの上に成り立っている。

るのではないだろうか。なぜなら（そしてボルノウによれば、実存哲学の考え方が意味をもつのはまさにこの点なのだ）、教育というものが（たんなる事物や生き物ではなく）いやしくも人間にたいして向けられ、他者をまさしく人間としてそれに働きかける行為であるかぎり、そこにはつねにわれわれの予測や思惑をこばみうる、他者の人間としての根源的な自由がかかわってくるからである。たとえ相手が子どもであっても本質的に事情は変わらない。

早い話が、もし薬や催眠術によって、あるいは暴力や脅迫などの強制手段によって子どもにわれわれが望んだ行動を《確実に》させることができたとしても、われわれはそれが教育であるとはけつして言わない。強制された行動がたとえそれ自体としては完璧で、道徳的に善いものであったとしても、である。子どもが自己自身の判断と意志にもとづいて、つまりあくまでも人間として行動するように導く場合にのみ、われわれは教育について語りうるのだ。

つまり生徒が根底において教師と同様にひとつの自由な人格であるかぎり、教育の働きかけがその対象に確実な効果を期することは原理的にできない（し、教師が生徒を思うままに確実に操作できるようなモノとして扱う時、それはもはや真に教育と呼ぶには値しないものな）のであって、それゆえに教育の行為は失敗をつねに孕んだ、冒険的な性格を帯びざるを得ない。教育を技術や方法の問題に還元してしまうことはできない。教育が人間にむけられる働きかけ

であるかぎりにおいて、それは確実な予測や見通しを本質的にこばむ、生徒の自由な人格に対してつねに開かれていなくてはならないからである。

「教育のうえで何か失敗がおこる。教育者がめざす目標に届くことができない。子どもにたいするかれの関係が一種の戦いとなり、ついには敗北を喫する。それどころか結局、どんなに努力を傾けてもすべて挫折する。こうしたことはすべてどの教育者でも日常の職業経験としてあまりに親しく体験していることである。それは教育者という職業の心痛む暗い半面である。かれはこれについて語りたがらない。こうしたわけで教育学の理論的な省察においても、こうした事柄を扱うことが稀であったこともうなずける。こうした事柄は不完全な存在としての人間に遺憾ながらどうしてもありがちな偶然、しかし、正しい巧みな教育をすれば原理的に避けられたはずのことと考えられていた。だが挫折の可能性の根ははるかに深いということ、すなわち、それは教育そのものの本質のうちに、それどころか教育そのものの尊厳のうちに根柢をもっているということには全く思い至らなかつた。だがじつさいには教育なるものが自由な、そして自由であることによって根源的に算定不可能な存在との交わりであることによって、こうした冒険的な性格は教育そのものの内奥の本質に属するのである。それというのも教え子は、測り知れない理由によって教える者の意図から遠ざかり、これに刃向かいさへ

し、意図を挫折させる可能性をつねに持っているからである。それゆえに挫折の可能性は、はじめから教育の作用の一要素として（教育の中に）一緒にふくまれていたのである。教育の作用をまっつき意味において遂行しようとするならば、こうした挫折の可能性を意識して自らに引き受けなければならぬ。⁶」

職人が製品をつくる、あるいは庭師が植物を育てるという作業とアナロジーによって教育というものを考えてきた伝統的な教育学は、こうした教育の挫折や失敗を作業そのもののミスとして、それゆえにあらかじめ慎重に配慮することによって避けうるような性質のものとしてしか考えなかつた。つまり、いずれにせよ教育はここでは明らかに、工程に完璧を期することで完全な結果が得られるような《技術》と見なされているのである。こうした《技術》としての側面はたしかに教育のうちに存在するし、またそれ自体、不可欠の要素でもあるだろう。だが少なくとも核心における教育は、そうした技術的な作業工程というアナロジーをこばむものである。ボルノウは言う、

「だがこれら二つの見方ははじめから教育のほんらいの核心を見誤っている。というのは、教育の核心はこの場合、一個の自由な存在が他の自由な存在にたいして要求をもって立ち現れ、前者が後者のもつ根源的にいっさいの予備的な算定をこばむ自由をはじめから

9 Bolnow: *ibid.*, S. 132f. [和訳、「二一七頁以下」なお強調は引用者による。]

自己の発端として組み入れていなければならないという事実にもとづいているからである。ところで他の人間のこうした自由を承認することは、同時に教育がもつ冒険としての性格を肯定することである。なぜなら原則上そこには、わたしの教育上の試みにかんしてこれを拒否し、逆らい、それを無効にするような態度が、他者のこうした自由から生じてくる可能性があたえられているからである。…そしてこうした可能性は、わたしが一般に他の人間をその自由において承認しようとするときにはどうしても一緒に組み入れておかねばならないものである。…教え子というものは、たとえどんなに良い意図をもった教育上の試みでもこれを挫折させる可能性をつねに孕んでいる。…このことは教育者のもっとも内なる人間としての核心における挫折を意味する。そうかといってこうした制約をはらむ冒険的な性格を除去して挫折の危険を避けようとする試みは、必然的に他の人間をわたしによって加工されるたんなる素材におとしめることになり、したがってその人間の尊厳を傷つけ、同時に教育そのものの尊厳をも傷つけることになる。⁷」

ようするに、われわれが教育する者として働きかける当の相手が自由な存在であり、またわれわれがその教育によって目指すものがわれわれの意のままに操作し製作しうるような道具やモノではなく、われわれ同様に自由で主体的な人間であるかぎり、教育は不確

7 Bollnow: *ibid.*, S. 134f. [和訳、二二〇頁以下]

かさを免れない。いや、それどころか挫折の可能性をつねに拭いきり難く孕むものなのである。

だが教育にひそむこうした《原理的》な（つまり、教育というものの本質上、避け難い）挫折の可能性を前にして、教師はそのつど当てもなく盲滅法に努力をくりかえすか、いっそのこと一切の努力を放棄するかしかな術がないことになるのだろうか？

いやそうではない、とボルノウは言う。たとえば教師が生徒にむける信頼という行為は、おおいに形成的な力を持っている。もちろんこの信頼の行為もまた確実な結果を期することはできず、つねに挫折をはらむが、これもまた同じように教育というできごとの本質をとりわけ鮮明に浮き彫りにする。なぜなら、信頼とはあくまでも本質的にその対応を予見しえないような自由な存在にむかつてなされる人格的な行為だからであり、教育とはつねにその本質において自由な他者にたいする働きかけだからである。また、ときに教育者が訴える権威についても同じことが言える。なぜならば「権威の本質には、それが機械的—因果的な意味において人を強制するのではなく、権威ある者の要求にすんで服そうとする自由な存在に向けられるものだということが含まれている」からである。

さらにボルノウは、こうした冒険と挫折のほかにも教育における危機、覚醒、戒め、助言、訴え、そして出会いといった事象につい

8 Bollnow: *ibid.*, S. 142. [和訳、二三五頁]

て、どちらかといえば任意に取り上げ、その教育学的な意味を論じている。しかし、おしなべてそれらに共通するのは、冒険と挫折に關してもっとも明瞭に示されるように、教育はそれが働きかける相手の人間（つまり生徒）の人間としての《根源的な自由》に直面して、その手前で踏みとどまらざるを得ないということである。そして、このように人間をあくまでも一個の自由な主体としてそれに関わってゆこうとすることのうちに、見逃してはならない教育の核心があるのだ。たしかに教育は人間に働きかける努力として無効ではないが、それがもはや踏み入れない限界というものが存在する。その限界を見定めることに、これまで見落とされてきた教育学の本質的なしごとがあるのだ。実存哲学はまさにそうした絶対に侵すべからざる人格の自由と尊厳とを教育学にたいしてあらためて示すのである。

しかし、この事実自体はけっして教育の努力が無効であることを宣言するものではない。むしろ教育の限界を見定めることによって同時に、そこに、これまでは見逃されてきた新しい教育の形式が浮かび上がってくるのである。（教育という形成作用がそのまま子どもに受け入れられ、確実に功を奏することを素朴に信じる、つまり人間を持続的・連続的に形成できるという根本的な前提のもとに立つこれまでの教育に対立させて、ボルノウはそれを《教育の非連続的な形式》と呼んでいる。）なぜなら、実存と呼ばれる人間のもつ

とも内奥の核心は、一方でかれ固有のものであり、外側からの形成や感化をいっさい拒むものだとしても、他方においてそうした自己の固有な絶対の核心は自明なものとしていつも意識され、あたえられているわけではなく、むしろ地位や所有物、生活の状況や関係など、人間が身にまとう全ての所有物からそのつど自己を無理やりに引き剥がし、いっさいの粉飾と衣装を捨て去って《自己そのもの》へと根源的に立ち帰る運動の中でこそ初めて獲得されるものだからである。

つまり逆説的なようだが、本来の自己に自ら気づき、そこへと立ち戻るためには、つねに外側からの激しい衝撃が必要なのである。（たとえば「覚醒する」ばあい、目覚めるのはたしかにあくまでも本人だが、それは揺すぶり起こすという外からの衝撃を必要とする。）そしてそうした衝撃は（たとえそれ自体は確実に結果を期することができず、意図的な設定を免れた、稀れで例外的なできごとであるとしても）すぐれて《教育的な》ものである。ボルノウが危機や覚醒、出会いといったできごとを教育学的なレリバンスをもつものとして議論の俎上にのぼせたのはこうした理由からなのである。

しかし、このようにしてこれまで顧みられることのなかった教育の新しい側面が明らかになったからといって、これまでの教育にたいする見方をすべて捨て去らねばならないというわけではない、と

ボルノウは言う。子どもにたいする教師の予測や見通しがつねに不確かさにさらされ、教師の努力がつねに子どもの拒絶にあつて頓挫するというわけではないのだ。日常的な教育の努力はかなりはつきりした見通しや予測のもとで行なわれ得るし、あきらかに教師の技術や経験が大きくものをいう。むしろさきに述べたような事態は、比較的稀なできごととして教育の例外的・限界的なケースに属するといえるだろう。それだからこそ、それらはこれまで永らく教育の理論のなかで直視されることなく放置されてきたのだ。もちろん例外であるとは言つても、それらが教育というものの或る核心を特徴的になしかたで浮き彫りにしているという事実にはいささかも変わりが無い。とくに教育の挫折に関してボルノウは最後につきのように語る。

「挫折がつねに人をおびやかす危険をもつことがどんなに強調されても、それと同時にこうした側面だけを誇張しすぎないよう用心する必要がある。教育者にとってこうした挫折が生じることはたしかに恐ろしいことだ。だが、幸いにもこうしたできごとはやはり教育者という職業のふだんの日常的な事柄には属さず、比較的稀れな事柄なのである。あえて信頼をたくす瞬間ごとに教育的態度のうちに引き入れねばならないのは、挫折そのものではなく、たんなる挫折の可能性である。挫折は幸いにもあくまで例外である。しかしそれはなんらかの偶然によって時折入り込んでくるような例外ではな

く、教育の本質の内にはじめから備わっている例外なのである。だが挫折の危険という特徴をそなえた層の《下部》には、計画的教育の生活が通常の歩みをつづけている。慎重に構築をおこない、混乱が入り込んでくるのを手段をつくして排除する必要は、このことによつても否定されない。」

伝統的な教育観と新たにかれが提起した実存哲学的な教育観とがどのように関わってくるのかについて、ボルノウは比較的無頓着にその論述をやり過している。いずれかれにとって問題なのは、二つの相対立する教育のあり方のどちらか一方だけを正しいと認めることではなく、むしろ新しい側面を加えることによつて教育というできごと全体にたいする、より囚われのない眼ざしを手に入れることなのである。とりわけこの著作でボルノウが注意を喚起した教育の新しい契機は、いずれも教師が意識的な努力によつてそれを作り出したり、演出したりできるたぐいのことではない。しかし、だからといってそれらを考察の視界から除き、教育をはつきりと意識され計画され得る行為だけに狭めてしまうならば、それは教育というできごとを著しくせばめ、それを一面的な枠に押し込めることになるだろう。

以上、『実存哲学と教育学』の主張の中核になる（と思われる）

6 Bolnow: *ibid.*, S. 151. [和訳、二五〇頁以下] なお強調は引用者による。

内容を概略で示した¹⁰。教育観を大きく歴史的に総括し、それを大胆に二つの類型にまとめ上げ、さらに実存哲学的な視点の助けをかりて従来の教育観のこうした二類型に、教育という事象の核心にかかわる決定的な不備があることを指摘し、いわばまったく新たな教育観を対峙させるボルノウのこの著作は、教育学史上に稀有な労作と言つてもよいように思われる。新たな教育観を呈示することで、教育の根本理解にかんして、ただの一書によってこれほどに教育とすることがらの本質をえぐる、核心的な主張をなし得た書物がほかにあるだろうか。その意味で（少なくとも自分は）ボルノウのこの著作にたいして衷心から感嘆と賞賛の気持ちを感じ得ない。くわえて、この小論が主題とする「教育の限界」についても、この著作はきわめて明快な理解をあたえてくれるように思われる。教育の日常的な営み、一定の見通しと予測のきく、堅実なはたらきの周辺には、そうした作用がとどかない限界がたしかにあるのだと。人間の実存という内奥の核心は、確実な結果を期する、いつさいの外的な作用を拒むものだからだ。

さて、以上のようなボルノウの主張は、それ自体「教育の限界」を主題的に論じるものというよりは、むしろ（これまで全く顧みられることのなかった）教育の新たな可能性の領域を手探りし、呈示

10 第二節の冒頭からここの文章は、拙稿『教育学における人間学的な見方』（『東北学院大学論集 人間・言語・情報』第九号所収）の該当する部分をほとんどそのまま転載したものである。

するものと言えるだろうが、そうした教育の新たな形式は、従来の教育にたいする見方を根本的に無効化するという点で、教育（より正確には、従来教育とされてきたもの）の限界を、他に類を見ないほど明快に描き出しているように私には思われる。私の知るかぎり「教育の限界」を論じる主要な文献の類いにその論者の一人としてボルノウの名前とこの著作が登場することはないけれども、こうした意味でかれのこの著作は「教育の限界」とは何かを端的に示すものとして注目に値するように思われる¹²。

しかしながら、他方でボルノウの主張にはまた、浅からぬ疑念も残るように思われる。それは、かなりはつきりした見通しや予測をもって行なわれ、特定の結果が出ることを高い確度で期待しうるような、日常的な教育の営み（すでに述べたように、ボルノウはそれを「教育の連続的形式」と呼ぶ。）と、そして、生徒（子ども）の人間としての根源的な自由を前にして、教師の予測や見通しがまっ

11 ただしつぎの文献には辛うじてその指摘がある。Wolfgang Wilhelm: *Grenzen der Erziehung*, 1973, Aloys Henn Verlag, S. 7f.

12 教育の限界にかんするボルノウ自身のつぎのような言及からも、かれ自身が一方で明らかにこの著作を「教育の限界」を呈示するものとして捉えていたことがうかがわれる。

「教育の限界の問題は一般に教育学の基本的問題の一つとして明らかにしたが、その際、生物学的に制約された下部的限界と並んで、実存的あるいは宗教的上部の限界も明らかになった。意識的人間教育から引き離された領域はこの限界の彼方に始まるのである。これによって、われわれは近代の実存哲学によって教育学にもたらされた新しい問題に触れたのである。」（ボルノウ、西村・鈴木訳『危機と新しい始まり』昭和五十六年 理想社、二二一頁）

たぐの不確かさと危うさにさらされ、その教育的な働きかけが拒絶され、頓挫させられるような、非日常的で例外的な教育のできごと

(ボルノウはそれを「教育の非連続的形式」と呼ぶ。)という二種類の、しかもまったく性格が異なるものに、ボルノウが教育という事象そのものを分けてしまった(ように見える)ことである。しかもこの二つの「形式」がどのような関係にあるのかについては、かれはまったく何の説明(釈明)もあたえていない。ボルノウがいう教育の連続的形式と非連続的形式、ようするに教育の日常的なあり方と非日常的なあり方¹³はどのような関係にあるのだろうか。後者をたんに、教育の《稀で例外的なできごと》として片づけてしまうわけにはゆかないだろう。ボルノウ自身が述べているところを信じるならば、「それは教育の本質のうちから備わっている例外」なのであり、だとすればこの両者の関係はそれ自体きわめて重要な問題となるからである。

このことを念頭に置きながら、つぎの文章をお読みいただきたい。やや長いのが玉にキズだが、中身はいたって単純で自明なことである。

13

ここで「教育の(非)連続的形式」という訳語をあてている元の言葉は「[un]stetige Formen der Erziehung」だが、[un]stetigは「(非)連続的」のほかに「(非)恒常的」「安定した(しない)」という意味もあり、また意味内容の点からも「(非)日常的」と実質的に大きな違いはないと考えてよいと思われる。

三、教育は技術か

いうまでもなく学校は「教育をおこなう」ところだが、直接にそこで教えられ、学ばれるものはそれぞれの教科であって、べつに「教育」という中身があつて、それがやりとりされるわけではない。教育そのものが教えられるわけではないのだ。むしろ教育とはこの《見える》という行為そのものである。つまり教育とは、具体的な中身ではなく、それがうまくやりとりされるための「やり方」やプロセスだということになる。そしてそうした「やり方」に技術的に習熟した専門家のことを教師と呼ぶのだと…。

こうした(おそらく一般的な)見方によれば、教育とはけっきよく「やり方」＝技術や方法の問題だということになるし、それゆえにまた教育学とはそうした実践的な技術や知識にかかわる技術学だということになる。たしかに教育のなかで技術が大きな比重を占めることは否定できまいが、しかしこの技術は教育の場合いっただいどんな性質をもっているのだろうか。(だが、じつは教育とはわれわれがふつうに考えるような意味での「技術」ではないのだ。)ここでは学校において教科を教師が教え、生徒が学ぶという具体的な場面にそくして、このことを考えてみよう。

さて、このばあい教師は、人間が事物を対象としてそれにはたつきかけるように、生徒という「対象」にたいして(知識を伝達する

べく)はたらかけるのだろうか。一見この二つの作業はおなじ性質のものにみえるが、しかし「知識を伝える」とは、バケツを手渡しするように事物や力がじかに伝わってゆくことではない。それは物理的なモノの移動と同列に論じることではできないのである。なぜならば、知識とはいわゆるモノではないからだ。知識はそれをめぐる理解としてのみ存在する。知識を「もつ」とはモノを所有することではなく、あることがらをめぐって生じる人間の知的なはたらきなのだ。だから《教える》という行為は、知識というモノをそのまま生徒という対象にあたえたり、注入したりすることではなく、教師が自分もっているのとおなじ理解や洞察という知的な態度を生徒のうちにも呼び出し、生徒にも共有させようとする試みなのである。だから生徒は《教える》という作業の客体(対象)ではなく、教師とおなじ主体、ないしは知的な作業の共同遂行者なのである。

こう考えると「教育は技術だ」という言い方もかなり趣きを変えてくるのではないだろうか。なるほど、こうして生徒がたんなる客体 \parallel モノではなく、一個の主体だとしても、教育という働きかけそのものに「技術」の立ち入る余地がなくなるわけではない。分かります、子どもに興味を起こさせるような授業のやり方はげんに存在するし、日々の努力のなかで教師は経験的にそうしたやり方を知り、選択してもいる。(そしてじっさい、それが教師というしごとのおもな中身なのだ。)しかし、たとえそうだとしても、それはあ

くまでも条件を整備するという次元のことさらにすぎない。西洋の諺に言うように、「われわれはロバを川岸までひっぱってゆくことはできても、ロバに水を飲ませることまではできない」からである。こう考えれば、教育における「技術」はやはり事物を加工し処理するような技術とはどこがちがうように思われる。かんたんに言えば、それはある結果が生じることを確実に保証するような手続きや方法にはけっしてなり得ないのである。その理由をつぎにもっとくわしく眺めてみよう。

右に述べたように、教師が「教えること」は自動的に生徒のうち知識をもたらしはしない。同時に生徒が自分自身で「学ぶこと」をしなければ、つまり生徒自身が理解しようとする努力を払わなければ、知識は伝わらない。知識を教えることは生徒自身がみずから理解するという行為をけっして肩代わりしたり免除したりできないのであって、このことはどんなに簡単なことがらを教える場合にも原理的に変わらない。知識を教えることは、教えられる相手のうちに理解が生じないかぎり失敗におわる。だが相手のうちに理解が生じるためには、その相手が自分自身で理解を生み出すよう努力しなくてはならないのであって、教える者が代わりにそれをすることはできない。

《教える》は教えられる側の人間のうちに《学ぶ》をひき起こそうとするはたらかけだが、その《学ぶ》自体は教えられる人間自

身にしかできない行為であって、教える人間がそれを直接にひき起こすことはできない。《教える》にできることは、教えられる人間自身の《学ぶ》を外側から間接に触発し、手助けすることだけである。だから「教える―学ぶ」という関係のうちにはいつも不確かさがつきまとう。教えられる人間が理解することを拒否したり、それを怠ったりする可能性を、教える側はけつして完全には排除しえないからである。つまり《教える》には「教え損なう」というリスクがいつもついてまわる。それは空振りにおわる危険性をはらんだ、ひとつの不確かな努力にすぎない。

その意味で「教える―学ぶ」の関係は、モノを「売る―買う」という関係に似ている。モノを売ることはつねに努力目標でしかない。いくら店主が店の品物を売ろうとけんめいに努力しても商品が売れるとはかぎらない。買う、買わないを決めるのはあくまでも客であって、店主の売るといふ努力が客の買うという行為を確実にひき起こす保証はないのだ。売るといふ行為には、つねに売り損なうというリスクがつきまとう。こうしたリスクを拭い去って客に確実にモノを買わせようとすれば、それは客がもつ「買う・買わない」という自由で理性的な判断を麻痺させ、暗示や洗脳によって商品を無理やり押しつけるインチキ商売になってしまう。これは、《教える》が教え損なうというリスクをなくし、確実に相手に教えようとする、相手の人間の自由で理性的な理解をおしつづす洗脳や注入に変質し

てしまうのと事情が似ている。「売る―買う」の関係には買う・買わないという客の自由が欠かせないように、「教える―学ぶ」には学ぶ人間の「自由」が不可欠なのだ。

このように《教える》と《学ぶ》は、連続した一本の線ですきまなく確実に繋げられるようなものではない。もちろんそれは教えることがまったくムダだという意味ではない。

ものごとを理解するということは、ある意味で急流を横切って向こう岸へ渡る行為に似ている。生徒自身の脚では飛び越せないほど川幅が広いばあい、教師は生徒に向こう岸まで「地つづき」の橋を架けてやることはできない。つまり生徒自身の跳躍（理解）という努力を完全に免除してやることはできないのであって、かれにできるのはただ「理解が難しいことがら」という急流にいくつかの踏み石を置いて、生徒自身が跳躍（理解）できるように手助けすることである。そしてここに「教えること」の大切な役割がある。

このように教育の技術は、つねに不確かさという要素を抱え込んでいる。その技術的な欠陥はいわば「原理的」な性質のものである。教育の技術は百パーセントの確実さに達することがけつしてないからだ。それはいつも教える技術につきまとうている。なぜなら、教育という行為がかかわるのは自在に処理できるモノではなく、教える者自身とおなじ自由な主体だからである。つまり、百パーセントの確実さを手に入れるとき、それはもはや教育ではなく洗脳になる

からである。¹⁴

たといごく単純な知識であっても《確実に教える》ことはできない。わかること、理解することは学ぶ者自身のみならずからおこなうべき行為であり達成であって、教える側にはそこまでは手が出せないからである。教える者は学ぶ者の理解を確実に導き、ひき起こすことはできない。確実に学ばせることはできないのだ。むしろ「教える」が現実さを手に入れる時、それはもはや「教える」ではなく「教える」は、学ぶ者自身のみならず「学ぶ」を始動させるよう、間接にうながし、訴えるだけであって、学ぶ者のみならずからおこなう、わかる・理解するという《行為》を跳び越して、外側から直接に相手に作用するものではないからだ。(それはもはや洗脳であり精神操作であろう。)そしてこのことは、「教える」のがどんなに単純で自明に見える知識であっても変わらない。

これは「教える―学ぶ」の関係がもつ、単純で、もつとも基本的な事実である。ボルノウが例外的で境界的な場合にのみ顕在化するとした(そしてそこに実質的な「教育の限界」があると見定めた)教育的な働きかけの不確かさと危うさとは、じつは例外的で非日常的なものではなく、教育そのものに内在する、その基本的で原

14 第三節の冒頭からここまでの記述は、拙著『教育学事始め』(平成十九年 北大路書房)第6講の文章の一部をほぼそのまま転載したものである。

理的な性質なのである。それは、ボルノウが言うようにわざわざ「実存」を、『子どもの人間としての根源的な自由』を持ち出し、大上段に振りかざすまでもなく、教育の卑近な、日常的現実のうちにすでに、そしてあまねく存在しているのである。(邪推すれば、やはりこの点で『実存哲学と教育学』には実存哲学の影響が濃厚すぎたのではないだろうか。そしてボルノウはややヒステリックに人間の根源的な自由を強調しすぎたきらいがあるとは言えないだろうか。なるほど、上に長々と引用した拙文は、ようするに『学ぶ』は、学ぶ者自身の自由で主体的な行為である』ということであって、それはボルノウとまったく同じ主張ではないか、と見えるかもしれない。その指摘は一面で正しいだろうが、しかし要点は自由うんぬんというよりは、むしろわかること、理解することが学ぶ者自身の行為であり達成であるという点なのである。)

ここから見えてくるのは、前節で述べた、ボルノウが教育をその日常的なあり方と非日常的なあり方(ボルノウ自身の言葉をつかえば、教育の連続的な形式と非連続的な形式)とに分断してしまったことの疑わしさであり不適切さである。そのことは、すでに指摘したように、かれが教育のこの二つの形式のあいだにどのような関係があるのかを明示し得なかったことに端的に表れているように思われる。

もつともボルノウがこの点についての議論をいわば無頓着にやり

過ごし、素通りしてしまった理由（の少なくとも一端）は理解できない。かれが教育のこの二つの形式の違いを際立たせるだけで終わったのは、この場合それで十分だと考えたからだろう。つまり、教育の不確かさや危うさをあげつらったからといって、教育の努力すべてをあきらめ、放棄する必要はないのであって、たいいていの場合（つまり日常的には）教育の働きかけは堅実で、おおむね功を奏するものだという堡壘を他方で確保しておくためであろう。たしかに、教育の危うさのみを語れば、それは日常的に教育にたずさわる者にとって身も蓋もない話になってしまう。つまるところそれは、教育とは確かな結果を期しえない徒勞であり、挫折し頓挫することを約束された無益な努力であるとして、教育を行なおうとする者の意気を挫き、やる気を殺ぐだけのものになってしまうからだ。

しかし、この点についての気づかいはじつは無用なのである。教育のはたらきがつねに不確かさと危うさを内包しているという事実には、あくまでも「原理的な」性格のものであって、差し当たってたいいていの場合、教えることはその結果について、ある確度をもって、一定の見通しと予測をあてにすることができる。それというのも、「教える」は学ぶ者自身の理解をひき起こす直接的作用ではあり得ないとしても、「学ぶ」に間接に影響をあたえ得るひとつの（しかも多くの場合に有力な）要因ではあるからだ。つねに「教える」が「学ぶ」を始動させてくれという不確かな《訴え》でしかなく、空

振りに終わるリスクをつねに孕んだ、間接的なうながしにすぎないとしても、実際には、たいいていの場合、学ぶ者自身の理解はそうした訴えとうながしが《きっかけ》になって始動させられるのである。（しかしこれも、じつは学ぶ者が例えば「心を動かされ」「感化され」「熱意にほだされる」ような性質のものであって、やはり「学ぶ」を直接に引き起こす原因にはなっていないことは言うまでもない。）教育にかぎらず、総じて人が人に作用する、人を動かすということはそうした性質のものだろう。それはわれわれの卑近な経験が裏書きする、明白な事実である。

ちなみに、このあたりの事情については、つぎの拙文がながしかの参考になるかと思う。こちらにも、傍証としてあれこれと雑多な事例を持ち出しているために、やや長たらしい文章になっているが、ご容赦いただきたい。

四、二種類の教育

たとえばある人が「外は雨だ」と言った場合、じつはそこにわれわれは二つの種類の情報を受け取っている。ひとつは、いうまでもなく「現在、雨が降っている」という客観的・事実的な知識だが、もうひとつは「ああ、今日は雨だ…（なんて憂鬱なんだろう、あるいは、なんて爽快なんだろう）」という、話し手の主観的・気分的

なメッセージである。おなじことは絵画についても言える。たとえば風景画や静物画は特定の情景や事物を描くものだが、そこにあるのはたんに家や道や樹木や地形、あるいはリンゴやティーブルや花瓶についての視覚的な情報だけではない。そうした情報とはいわば次元を異にする作者の主観的・気分的なメッセージが同時にそこには《ひそんで》いるのである。

ところで、これとおなじことは教育のなかでも起こっている。たとえば「落ちているゴミを拾いなさい」という親や教師たちの指示は、ゴミを拾わせるという直接の、具体的な意図とともに、あるいはそれを越えて、「いつも部屋をキレイにしると言っているのに何だ」という非難や「私はキッチンとしないのは嫌いだ」という感情、あるいは「キレイ好きな人間になれ」という要求などを言外にいっしょに含んでいる。大人たちは子どもにたいする直接の教育的な行為のなかで、同時に、しかもそれと気づかないうちに、いわば自身を「語り出して」いるのであり、自分の主観的で個人的なメッセージを子どもに伝達しているのである。しかも大人たちのこうした主観的で個人的な構えや態度は、知らず識らずのうちに子どものうちに刷り込まれてゆく。

教育には、いわば二種類のものがある。知識や技能をおしえる「術」の教育と、そして生き方の構えや態度、ものの見方や考え方（価値観や人生観、世界観といったもの）をつたえる「観」の教育とがそ

れである。前者の教育ははっきりと意識され、意図的に行為やはたらきかけとしておこなわれるが、後者の教育はほとんど意識されない。教育をおこなう側にも受ける側にも、明瞭にそれが「教育」だとは気づかれないのである。それはいわば、大人たちの生き方の偽らざる、自然な反映であり、そうした「生の事実」の自然な反映としてしか作用をおよぼし得ないものである。それは意識的に《教える》ことのできるものではない。いや、それはあえて教えようとならないからこぞできる教育なのである。そこで問題なのは教育のいちいちの行為ではなく、むしろ教育の場に介在する生身の人間、つまり事実としての人間の存在そのものである。それは人間どうしの肌身の接触がもたらす作用なのである。（冒頭であげた例でも、話し手の主観的な気分というメッセージは、紙に「外は雨だ」と文字で書かれた場合には消え失せてしまう。生身の人間が直接に発する肉声からしかそれは伝わらないのだ。）

こうした二種類の教育は具体的な場面ではいつも同時に、並行して生起している。おそらくわれわれが日ごろの経験から直観的に理解しているように、根底において教育はそれをおこなう人間自身とけっして切り離し得ない一面を持っているが、その理由がここにある。というのも、教育がつねに生身の人間を媒介にした営みであるかぎり、何を教えようとも、それを伝達し、媒介する人間という「通路」そのものがつねに同時にそこには露呈せざるを得ないからであ

る。

こうした「教育」は技巧や作為性を越えたところにある。そこではほんとうの事実のみが重みをもつ。あえて意図的・作為的にこうした教育を為そうとすれば、それは子どもの目には嫌悪すべき偽善か茶番にしか映らないだろう。たとえば「人生は誠実に生きねばならない」という《教え》は、それをいくら言葉で子どもに言い聞かせてみても、大人自身が現実に自ら人生を誠実に生きていなければ、けっして子どもには伝わらない。いや、そうした不誠実さは、逆に子どもに大人たちへの不信を倍加させるだけの話である。子どもは大人たちのもつともらしい「お説教」などにはまともに耳を貸すものではない。その「ウソ臭さ」を直感的に見破っているからだ、それと同時に人生に対する構えや根本の確信というものは、そもそも意識的に教えられるものの範囲をはるかに越え出ることがらだからである。

絵画は作者のある大切なメッセージを伝えるものだが、作者はいわば自分の筆づかいの技巧やテクニクによって直接にそれを描き出そうとするのではあるまい。それはむしろ無心に対象に向き合い、それを描くなかで、結果として《自然に》絵のなかに滲み出てくるような性質のものだろう。しいて言えば、それは雰囲気や気分に関することがらである。

意識されない教育の場合も事情はおなじで、それは大人たちの人

間としてのトータルなあり方や構えが自然に帯びる気分や雰囲気にかかわる問題なのである。それを作為的に演出しようともくろむことと自体が誤りなのだ。だが、絵画のもつ気分や雰囲気をあなごるとができないのと同じように、教育においてもこの気分や雰囲気を軽視することはできない。意識的な教育によって媒介されるものが知識や技能だとすれば、この無意識の教育は子どもの人間としての生き方に深くかかわることがらだからである。

しかし、意識的な制御をまぬがれるこうした意図しないはたらきを、言葉のほんとうの意味で教育と呼ぶことはできるのだろうか。こう問う理由は二つある。第一に、意図せずに人間の構えや態度が伝わってしまうのであれば、それは子どもにあたえたくない影響をシャツ・アウトすることができないという点だ。それは子どもにとって好ましいものも好ましくないものも、ゴツチャにして「教え」してしまう。そうした価値的に無差別な影響を教育と呼ぶことはできないだろう。一定の意図と責任とをもった人間的な努力とはたつきかけだけがほんらい教育と呼ぶに値するのである。そして第二に、こうした影響まで教育の範囲に入れてしまうと、おなじ人間なままとの交わりをふくむすべてが教育の圏内に入ってしまう。教育はもはや人間の生そのものと見境がつかなくなるのだ。これでは教育を問題にすること自体が無意味になってしまう。

しかしここで同時に忘れてはならないのは、こうした影響の行使

をたとえ教育そのものとは呼べないとしても、それを抜きにしては適切に教育を語ることはできないということである。その意味で右に述べた二番目の教育は、少なくとも教育をささえ、それに本質的な養分をあたえつづける、教育に不可欠の「根っこ」ではあるのだ。

教育の大きな部分は「親」でまわる。それはたんに素質や才能が両親から遺伝するとか、親のつくった環境が子どもの人格形成に多大に影響する、といった意味ではない。一般に教育は人格とか道徳とか人間性とかを教えるものであつて、たんに知識や技術を伝えるものではないと固く信じられている。たしかに後者だけで事足りはしないだろうが、しかし前者を「教える」ことなどはたして可能なのだろうか。肝腎なそれができないからこそ、われわれは甘んじて知識や技術だけを伝えるのではないだろうか。人間の「生き方」はそれを教えようとして教えられないものではない。それをするためにはまず自分自身がそれを真実《生き》なければならぬ。それは生そのものを媒介として「自明な確信」として共有されるほかないものだからである。そしてこうした教え方¹⁵ができるのは唯一親だけである。いわば教えないからこそそれが《できる》のである。こうした確信は、知識ではない。知的に対象化できないほどに深く生そのものに根っこを張り、人間の生き方といわば「一体になつて」いるからこそ、それは生を導く確信となりうるのである。親たちは家庭生活という土壌の中で子どもと「生の根っこ」を分かち合うことに

よつて、無言のうちにそうした素朴な生の確信を「生きられた手本」として子どもたちにさし出すことができるのである。¹⁵

.....
 たいていの場合、学ぶ者自身の「学ぶ」は、教える側が発する訴えとうながしという《きっかけ》によつて動かされ、始動するものである。ただしそうした《きっかけ》は、上で述べたように、教える行為そのものだけでなく、教える人間がおびる（たとえば「熱意」といった）雰囲気や気分、態度や姿勢等による意図しない感化のはたらきによつて、より多くあたえられる。「教える」意図をもたない、自然な感化のほうがかえつて「学ぶ」側にその気を起こさせ、結果的に学びを誘発し得るものだという、われわれには馴染みの経験的な事実は、「教える」が「学ぶ」をひき起こす直接の原因にはなり難いことを、ある意味で「裏返しに」雄弁に物語っている。学ぶ者は、《直接に》働きかけによつて、というよりはむしろ《間接に》環境をつくることによつて、教える人間の存在によつて、気持ちがあ染められ、感化され、動かされる。「まなぶ」の語源が「まねぶ」、つまり真似し、模倣することにあるという事実には深い真実性がある。「学ぶ者」は「教える者」の作用の対象ではなく、「教える者」に感化をうけ、それに共振し同化するという意味で、知的な作業の

15 第四節の冒頭からここまでの記述も、同様に「教育学事始め」第5講の文章の一部をそのまま転載したもの。

共同遂行者なのだ。)すなわち、「熱意にほだされ」「意気に感じて」「その気になる」のであって、やはりこれは原因と結果の関係とは言い難いだろう。恋愛の場合と同じで、たいていの場合気持ちに染められ、ある種の共振や同化が起こり、心を動かされるとしても、必ずしも相手が「その気になる」とはかぎらず、あらかじめ結果は読めないからだ。ただそうした働きかけがつねに一定の範囲で功を奏する事実も否定できない。つまり確率的な有効性はあるのだ。教育にかぎらず、総じて人が人に作用する、人を動かすということはそうした性質のものでだろう。当たり前だが、人にはそれぞれに自身の心というものがあり、それによってしか動かされないものだからだ。

たいていの場合、教える者の行為や存在そのものが「学ぶ」の《きっかけ》になるとしても、それでもやはりそうした「訴え」と「うながし」とが確実に結果を期することはできないという根本の事実にはいささかも変わりがない。さきに不確かさと危うさとが教育の「原理的な」性質だと述べたのはそうした意味において、である。何度もうくり返し述べてきたように、けっきょく「教える」とは、「学ぶ」に影響をあたえる一つの要因、しかも有力な《間接の要因》ではあっても、学ぶ人間そのものにはたいする《直接の作用》ではない。やはり「教える」は「学ぶ」をひき起す直接の原因ではないのだ。W・ブレイシンカはそのことをつぎのようにはっきりと述べている。

「おそらく教育の有効性を信じることは、まずもってつぎのことにもとづいている。すなわち、教育者というものは初めから、自分の目標の観念と一致するような被教育者の学習結果をすべて、まったく素朴に自分が行なった教育の行為の結果だと見なす向きがあるということである。教育者は時間的な前後関係を、あるいはたんなる相関を、因果関係であると取り違えてしまうのだ。」¹⁶

「教育の作用結果についての理論はつぎのような前提から出発しなくてはならない。すなわち、学習の結果は多重的に決定される。つまり、けっして教授する、教える、教育するという活動だけで決定されはしない、という前提である。」¹⁷

「特定の人格の構えを《教育目標》として設定することで、こうした人格の構えは利用可能な手段によって(少なくとも原則的には)達成できる、あるいは教育はそれが生じるための必要条件になる、といった素朴な見方へと人は容易に誘い込まれてしまう。だがじつさいには、もとめられる人格の構えが生じるための身近な原因は、当の人間のうちに起こる学習過程なのである。この学習がそれが生じるための必要条件のだが、しかしこのことはけっして、いつでも教育がこうした学習過程の必要条件になるとか、ましてや十分条

16 Wolfgang Brezinka : Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolge, Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft, Wolfgang Brezinka Gesammelte Werke, 3. Aufl. Reinhardt Verlag, 1995, S. 193f.
17 Brezinka : ibid., S. 194.

件になるとか言うものではない。¹⁸⁾

「教える」は「学ぶ」をひき起こす直接の原因ではない。言い換えれば、「学ぶ」は「教える」によって初めて生じるわけではない。「教える」がなくとも「学ぶ」は起こり得るのだ。

五、「教育の限界」は存在しない

さて、(あちらこちらと回り道をしながら論をすすめてきたように見えるが) これまでの議論はこの小論の主題である、かんじんの「教育の限界」については、われわれに何をおしえているのだろうか。それは簡単に言えば、「教育の限界」という言葉の不適切さである。すなわち、それはこうだ。

教育(より適切な言い方をすれば「教育的な働きかけ」であろうが)は、はつきりとした見通しや予測をもって行なわれ、特定の結果が出ることを確実に(あるいは高い確度で)期待しうるような、堅固で堅実な、その日常的なあり方(すでに述べたように、O・F・ボルノウはそれを「教育の連続的形式」と呼んだ。)の領域を一方において持ち、そして他方でその辺縁には(ボルノウが「教育の非連続的形式」と名づけた)いっさいの努力が頓挫し、無に帰するかもしれない、不確かさと危うさどに曝された、その非日常的なあり

方の領域が広がっているものであり、そしてわれわれはここに明白に「教育の限界」をもつ——このような理解は決定的に誤っている、ということである。(ボルノウがおそらくはたんに不用意に、そうした印象をわれわれに抱かせてしまったように) そもそも教育にそうした二つの領域は存在しない。したがって「教育の限界」などというものはないのである。教育はすでにその卑近で、日常的なあり方のただ中においてさえ、つねに不確かさ、危うさと背中合わせのものであるからだ。それはさきに見たように「教える」「学ぶ」というのはたつき自体に備わる、基本的に原理的な性質なのである。

「教育することはつねに不確かさと危うさをもたう行為である。教育者はその《教え》をたたき込むことはできない。学ぶ主体の自己活動は、外部から来るものすべてを自分なりのやり方で処理し、既存の経験に結びつけることへとつねに向うからである。このことは、教育は《試行的な行為》であり、人間をつくるための、結果をコントロールするあり方とは見なし得ない、という古い教育的経験に合致している。∴教育は、その結果と効果を算定することのできない、ひとつの出会いなのである。¹⁹⁾」

教育はまったくの不確かさと危うさに曝された限界的な事例をいわば極端な場合だけに持つ、(そしてそれ以外の場合においては

18 Breznika: ibid., S. 287.

19 Wilhelm Rothhaus: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 2007. Carl-Auer Verlag. S. 90.

安定して、確実にその効果を發揮する)のではない。教育そのものが《初めから終わりまで》まさにそうした性格のものなのである。「教育における限界的な経験、挫折、そして失敗は、不可避的に、一定の蓋然性をもってあらゆる教育的な方策のさいに起こり得る」のであり、「教育することには挫折が内在している」のである。(なるほど、たいていの場合、教育は一定の程度で効果を持つように見える。もちろんその効果は徹頭徹尾「蓋然的」なものにとどまるから、その意味で教育とは「いい加減な」ものだとは言えるが、しかしそのことを「限界」という言葉で表すことは適切ではないだろう。また、「つねに挫折を内在させた試みとしての教育」というものに「限界」という言葉を充てることも、言葉の使い方としてはやはり的外れだろう。) だからそもそも、言葉の正しい意味で「教育の限界」と言えるようなものはないのだ。

もつとも、こうしたことは「原理的な」性質なのであって、くり返し述べてきたように、一方で「教える」は「学ぶ」を《直接に》ひき起こす原因にはなり得ないとしても、「教える」が、学习者自身が行なう「学ぶ」に《間接に》影響をあたえ得る要因のひとつ(しかも、多くの場合に有力な要因)であることもまた事実である。だからこそ実際には、たいていの場合、「教える」は「学ぶ」に影響をあたえているし、学习者の環境を意図的に整えることで「学ぶ」

に影響することができると言える。そうした意味で、つぎのような「デューイの主張はきわめて明快であり、的確であろう。」

「モノは空間の中を物理的に運ぶことができる。けれども信念や願望は物理的に引き出したり、はめ込んだりすることはできない。では、それらはどのようにして伝えられるのだろう。直接的な伝播とか文字どおりの注入が不可能だとすれば、問題は、幼い者たちが年をとった者たちのものの見方を同化したり、年長の者たちが幼い者たちを自分たちと同じ心を持つものにしていく方法を見出すことである。この問いにたいする答えは、一般的な定式で言えば、一定の反応を呼び起こすような環境からの作用による、ということである。要求される信念を叩き込むことはできないし、必要とされる態度を貼りつけることもできない。しかし人は、自分が生存している特定の生活環境に導かれて、選択的にある特定のものを見たり感じたりするようになるし、他の人々と一緒にうまくやっていけるように一定の流儀を心得るようになる。またその生活環境は、他の人々の賛同を得るための条件として、ある信念を強化し、他の信念を弱める。このようにして、その生活環境はその人の中に、しだいに一定の行動体系や一定の行動傾向をつくり出すのである。」

「大人たちが未成熟者の受けるようなたぐいの教育を意識的に統制する唯一の方法は、未成熟者がその中で行動し、それゆえ、そこで考えたり、感じたりするところの環境を統制することによる……」

われわれは、けつして直接に教育するのではないのであって、環境によつて間接的に教育するのである。²¹

なるほど、デューイが言うように、馬を水辺に連れて行くことはできて、それに水を飲ませることまではできないし、人を告解席に閉じ込めることはできても、かれを告解者にすることはできないが、²²しかしたいいていの場合、そうすれば馬は水を飲んでくれるものだし、人は告解のひとつも口に始めるものである。「たいいてい」の場合、そうなるのが「普通」だろうが、ただしそれは絶対に、ということではない。同様に（何度もくり返してくどいようだが）「教える」は学ぶ人間に直接に作用し、「学ぶ」そのものをじかにひき起こすという意味での「原因」ではない。あくまでも間接的な「影響」なのだが、しかし「教える」「学ぶ」とは、教育とは、表も裏もなくまさしくそうした「できごと」なのである。

しかし教育的な働きかけが、差し当たつてたいいていの場合（つまり日常的には）一定の確度で堅実に功を奏しているという経験的事実が、誤つてわれわれにそれを確実な因果関係と見せかけ、われわれを見誤らせるのである。つまり「教える」が「学ぶ」そのものをひき起こす直接の原因だと思わせてしまうのだ。「決定論的なモデル」と蓋然論的なモデルのちがいがい…、教育的行為の構造についてそれ

は技術論だという判定を下し、それゆえ蓋然論を決定論に還元する場合に、教育学はたいいていこの違いをぼやかしてしまふ²³のである。だから、そうした因果関係がもはや成り立ち得ない境界領域として、他方で「教育の限界」が虚構されることになつてしまふのだろう。しかし、教育には因果関係など最初から存在しないのだから、それがもはや通用しない「教育の限界」といったものもまた、はなから存在しない。この小論で私が言い続けてきたのは、つまるところこの単純な一事である。

このように見てくると一方では、はて教育とは何と《いい加減な》ものか、と思わず嘆息が漏れてきそうだ。それは何とも心細く、頼りないわざに見える。（それだからこそ人は教育学に、教育的行為の因果関係を明らかにし、それにもとづいて教育の行為が確定的な結果をあたえてくれることを長らく求め続けてきたのだろう。）だが裏返しに見れば、それでも人は人に働きかけ得る、人を動かし得るといふ事実自体がいわばひとつの不思議として、逆に浮き彫りになつてくる。——それはこういうことだ。教育がじかに人間を「つくる」ことはできない。（ひとが自分の思いどおりに「つくつた」人間など、もはや怪物であろうが。）そもそもそんなまねは教育に

21 デューイ、松野安男訳『民主主義と教育（上）』岩波文庫 二六、三九頁。

なお、強調は引用者によるもの。

22 同書、五一頁。

23 Hans Juergen Goossing: Hoffen und Wissen: Menschbildung in Spiegel pädagogischen Denkens und Handelns. In: Georg Hoermann [Hrsg.]: Pädagogische Anthropologie. Schneider-Verlag, 2003, S. 208.

はできない。人間というものは、教育的な作用の直接の結果などではない。W・ブレインカが言うように、教育は、子ども自身のみずから行なう学習に影響をあたえ得る諸要因のひとつにすぎない。(だから、べつに教育がなくても学習は生じ得る。)子どもに特定の教育的な結果が生じる直接の原因になるのは、あくまでもその子ども自身がおこなう「学習」であって、他の人間からの「教育」の作用ではない。「教える」は「学ぶ」をときに動かし得る一要因にすぎない。その意味で(すでに何度もくり返してきたように)教育は《原理的に》不確かさと危うさを免れ得ない。しかし子どもは、それでもやはり、そうした大人たちの影響を色濃く受けて、成長していく。人間なかまが影響をあたえないことなど、あり得ないのだ。(さきに第四節で引用した拙文がいう「観の教育」を思い起こしていただきたい。おなじ人間なかまとだ生を共有するだけで、すでにそこから作用が発しているのである。)たしかに人が人を「つくる」ことなどできない。しかし、つねに人が人間的な交わりの中にある以上、それでも人は人に影響され、感化され、同化され、つくられる。教育とはそうしたものであり、そうやって人間が育っていくことに教育というものの不思議さはある、と言えは言えるだろう。

「ついでに言えば、教育人間学がいう「教育の必要性」とはこのあたりの消息を述べたものに他ならない。それは、同じ人間なかまの存在が、人間なかまとの交わりが、子どもの健全な人間的成長に

は必要であり、つまりは、子ども自身が「学習」をおこなうための不可欠の前提をなす、という指摘なのである。そしてその「不可欠の前提」とは何かを具体的に言えば、それは子どもに健全な世界経験の根っこを、生きるための勇気づけを分かちあたえること、そして世界を有意義なもの、人間的なものとして子どもに媒介することである。この点で、幼稚園の創始者フレーベルにことよせてボルノウが語るつぎの言葉は、ことからの核心をみごとに言い当てている。

「たとえわれわれが調和的に秩序づけられた、すこやかな世界にはもはや生きていないとしても、子どものまわりにまず庇護された領域を樹立するのが正しいことは多くのことから証明される。なぜならばこうした庇護の領域においてのみ、子どもの諸力は十全に発達することができるのであり、したがってまた敵対的な世界の嵐にそれだけいっそうよく耐え得るものだからである。これこそがフレーベルのいう幼稚園(すなわち、そのなかで子どもが静かに成長することができるような、垣や柵で囲まれた場所)のすぐれた思想なのである。この思想は今日でもなお、いやまさに今日においてこそ、その十全な意味を有すると私には思われる。

子どものときの庇護形式と素朴に仮定された有意味な世界秩序への信仰とが一度は崩壊しなければならぬにしても、だからといって意味深く秩序づけられた世界の思想がただちに否定されるものではない。単純に目の前に現存するような秩序のかわりに、むしろそ

うした秩序をつくり出すこと、そして自己のまわりや自己の内には存在する威嚇的なカオスから自身の努力によって秩序を戦いとることこそが、人間の課題なのである。しかし人間にそれができるためには、人間は前もって子ども時代にそうした秩序を経験していなければならず、この子ども時代の明るく輝いたイメージが記憶に現れることによつて、このイメージが同時に、大人になったときに自己の仕事のなかで実現せねばならない目標を示すのであると思われる。²⁴」

またM・J・ランゲフェルトによれば、子どもの生は「借り入れられた資本」で始まるという。それを自らの資本に徐々に置き換えてゆく過程こそが人間の成長であり発達というものなのだ。すなわち、子どもはまず、身近の大人たちによつて《暫定的に》自らの生と世界とにたいする意味づけをあたえられ、前渡しされることになる。自らの脆弱な生を人間的なものとして始め、維持してゆくことができない。たとえ最終的には、そうした「意味づけ」をいずれ自分自身の手で塗り替え、自らがつくり出した「意味づけ」によつて置き換えることになるのである。大人たちによるそうした暫定的な「意味の前渡し」という「借り入れた資本」をいわば元手にして、しだいに自らの生と世界とに、今度は自己自身の手

で意味づけをあたえてゆくこと、それこそが子どもが成熟するといふことの意味なのである。つまり人間の生とは、自らを人間として実現してゆくという課題なのだと言ランゲフェルトは言うのであり、そうした課題の実現には「同じ人間なまま」の存在が、子どもが同じ人間なままと生を共有することが、必要なのである。すなわち、身近な大人たちが子どもの寄る辺ない生をささえ、導き、勇気づけをあたえることが、たとえ暫定的にはあつても必要不可欠なのであり、そうした意味でかれは人間の子どもの「教育されるべき動物」と呼ぶのである。²⁵」

そうやって人間が育っていくことに教育というものの不思議さはある——こんな物言いは、すでに論文というものの枠を逸脱するものだろうが、しかし思うに教育とは、まさしくそうした「できごと」なのである。突拍子もないことを言い出したように見えるかもしれないが、そうではない。例えばW・ブレツィンカは（さきに引用した箇所につづけて）学習を、教育のはたらきよりもむしろ有効に動機づけ得るものとして「生の秩序」が重要であることをつぎのように述べている。（そこには、上で引用したデュイの主張との大きな親近性を認めることができる。）

「特定の人格の構えを《教育目標》として設定することで、こう

24 ボルノウ、岡本英明訳『フレーベルの教育学』昭和四十八年 理想社
日本語版への前書きより。

25 この点については拙著『教育学的人間学の諸相——その多様性と統一性』平成九年 風間書房、第3章に詳細を論じてある。

した人格の構えは利用可能な手段によって(少なくとも原則的には)達成できる、あるいは教育はそれが生じるための必要条件になる、といった素朴な見方へと人は容易に誘い込まれてしまう。だがじつさいには、もとめられる人格の構えが生じるための身近な原因は、当の人間のうちに起こる学習過程なのである。この学習こそがそれが生じるための必要条件のだが、しかしこのことはけっして、いつでも教育がこうした学習過程の必要条件になるとか、ましてや十分条件になるとか言うものではない。

教育的な行為の成功の見込みや、失敗の考えうる原因を正しく評価できるのは、教育をヘルバルトが言うように《経験と交わりを補完するもの》と見なす、つまりそれを自発的な学習過程によって心的な性向に獲得できるものの補いと見なす場合だけなのである。人間は教育されることを待ってはいない。人間はおのずから成熟し、学習する。人間はわけでも、自分が依存し、その承認を得ることが自分にとって重要であるような人間なかまとの交わりのなかで、世界と共にこれ固有の経験をする。人間はこうした経験にもとづいて、たとえ教育者が影響をあたえようと試みなくとも、相対的に状況にふさわしい仕方でも思考し、行為する。人間は固有の目的を追求し、たいいては多少とも明確な《望ましい姿》を自分自身について持つ。教育者が人間から求め、自分の意図を実現するために行なうことは、人間がすでにそれであるもの、人間自身が欲するもの以外

側から付け加わるにすぎない。

教育は目的—手段の図式にしたがって考え、計画し、実行する以外にはなし得ないが、そのことによって、被教育者にとってはかれを教育する者の目的だけが存在するのであり、また教育する者は被教育者を自分が望むものにつくり得るのだ、という幻想へと誤って導かれてはならない。被教育者の人格は教育によってはつくられない。せいぜいおのれから生じるものを教育によって補うことができるだけだ。人格の育成は、人間が置かれたそのつど特殊な環境との対決のなかで、かれの自発的な活動をとおして内側から生じる。自発的な学習、自発的な観察、思考、模倣、訓練の活動によって人間は認識や態度、姿勢や能力を持つようになる。こうした学習の過程は、自分と感情的に近い、関わりのある人間たちとの交わりのなかで行なわれる。何を学ぶかは、こうした関わりのある人間たちの行動に何を認めるか、かれらが何に従事するか、かれらが何を肯定的・否定的に評価するかに大きく左右される。かれらの実例は学習へのもつとも効果的な刺激になる。かれらは自分たちが教育するかどうか、いかに教育するのかとはまったく独立に、すでにかれらが被教育者の定位する手本としてただ存在し、行為することによって作用する。関わりのある人間たちがその行動によってどんな事例を提供するかはまた、かれらの所属する集団がかれらからいったい何を要求し、何を期待するかによって大きく左右される。そのつど効力を

もつ規範、生活秩序、習俗こそが、人格が生じるための本質的な条件であり、それが生涯をつうじて人格の堅固さ、その自己意識、その価値の指標、その意味への信頼に対する外的な支えとなる。」²⁶

たくまざる、自然で、教育を意識しない、半ば無自覚の共生が、同じ人間なかと生を共有することこそが、ブレインカが教育の目標であるとする人格特性を被教育者のうちに生じさせる。正確に言えば、被教育者自身がそうした人格特性を学習することをうながし、動機づけるのである。

また、それだからこそ「行為としての教育」と「できごととしての教育」は一致しない。結果として教育的な作用（ブレインカの言い方に做えば「学習の過程」）をもたらすものは、特定の結果を狙って行なわれる、意図された教育の行為だけではないからである。だとすれば、いったいどこまでが教育かを明確に線引きすることはもはやできないが、そうした曖昧さを避けることはできない。そもそも教育とはそうしたものだからである。その意味でM・J・ランゲフェルトのつぎのような主張はことからの本質を突いている。

「教育の領域は人間の交わりの領域のうちに根ざしており、未成熟者と責任ある大人の世代とのこうした交わりは、本質的にひとつの予備的な教育の領域なのである。生活は、教育の手段として意図されることはないものの、こうした領域からたえず教育の中へと踏

み出している。」²⁷

教育とはそうしたものである、と言うほかにない。

くり返そう。人が人を「つくる」ことなどできない。しかし、それでも人は人に影響され、感化され、つくられる。教育とはそうしたものであり、そうやって人間が育っていくことに教育というもの不思議さがあるのだ。教育とはそうした「できごと」なのである。さきに考察したように教育学の主張が蓋然論的な性格のものにならざるを得ない真の理由も、これで納得できよう。（ただしそれは、冒頭でふれたように教育学の未熟さから出てくる限界ではなく、教育そのものの性質に理由があるのだ。）

このように考えるならば、われわれが本当に問題にすべきなのは教育の「限界」などではなく、むしろ「可能性」のほうではないだろうか。不確かさ、危うさ《そのもの》であり、直接の、明確に特定できる原因とはなり得ないが、しかしそれでも人は人をうながし、感化し、人に働きかけ、作用することが「できる」という事実のほうではあるまいか。《なにゆえ時として教育は無効になるのか》ではなく、そもそも《なにゆえ教育などというものが成り立つのか》のほうで、考えてみればよほど不可思議なはずである。この意味で

26 Breznika: *ibid.*, S. 287ff.

27 M.J. Langefeld: *Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und der Erziehungskunde*. In: *Sammlung*, 9, 1954, S. 31. ただし引用は *Dol-*
lase: *ibid.*, S. 136. による。

も「教育の限界」という物言い自体が、なにやら初めから問題の核心をつかまえ損なっているように私には思われる。

それに（いまごろになってこう言い出すのもおかしいのだが）じつのところ、さきに見たようにボルノウが教育の「非連続的形式」を云々したのは、（私がこれまでに主張してきたように）従来の教育の限界を見定めるためというよりは、むしろこれまでほとんど注目されることのなかった教育の新たな地平と機会を呈示してみせるためであり、つまりは教育の可能性を示すためなのである。ただそれは（上で述べたように）不確かさ、危うさそのものでありながら、それでも人をうながし、感化し、作用するような類いの影響なのであって、だからこそこの小論では、従来の教育の見方からすればまぎれもなく教育の限界を明示するものとして、ボルノウのこうした主張をとり上げたのである。

もちろん、以上のように述べたからといって「教育の限界」をめぐる既存の議論がすべて無意味になるというわけではないだろう。ドイツの教育学にかぎった話だが、「教育の限界」をめぐる議論が隆盛をみたのは前世紀の二十年代ごろで、それは教育を万能視しようとする当時の支配的な風潮にたいする警鐘としてであったという。²⁸ ただしそうした動きも、先の大戦へと社会が傾斜していく中

28 Vgl., Peter Dudek : Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert, Altmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, 1999, Klinckschardt Verlag, S. 19ff.

で議論が十分に煮詰まることなく、その手前で立ち消えてしまったようだ。²⁹ 教育のできごとを完全に意識的なコントロールの下に置こうとする思い上がりにたいする、つまり社会の教育化 (Paedagogisierung) の傾向³⁰にたいする歯止めや戒めとしてその議論が登場したことは十分に正当な意味があったと見るべきだろう。ただ、そのことによつて、つまり「教育の限界」を云々することによつて同時に、これまで述べてきたように、その限界の内側にある教育の営為にたいしては教育の万能視・全能視を許容してしまうことになったとは言えないだろうか。だとすればやはり「教育の限界」という発想の方向、問題の立て方そのものに、それこそ大きな「限界」があったのではないかと思えてくる。

ということ、私自身が「教育の限界」という言葉に感じる違和感の正体を説明すれば、およそ以上のようになる。

29 Wolfgang Wilhelm : ibid., S. 8.
30 Vgl., Dudek : ibid., S. 262ff.