

学問と人間形成の関係をめぐる 陶冶理論的教授学再考

宮本 勇一
(2019年10月3日受理)

Weiterdenken Bildungstheoretische Didaktik im Zusammenhag der
Bildung mit Wissenschaft

Yuichi Miyamoto

Zusammenfassung: Die vorliegende Abhandlung strebt sich an, die bildungstheoretische Didaktik erneut mit einem neuen Ansatz zu konstruieren. Man kann den heutige Forschungstendenz so beobachten, dass Didaktik einerseits nicht mehr mit Bildung zu tun hat und dass Diskussion über Bildung andererseits ihre Schwerpunkt in die biographische Forschung mit keine Interesse an didaktischen Prinzipien verlagert hat. Aber ist die Beziehung zwischen Bildung und Didaktik doch weiter zu denken. Bildung und Wissenschaft ineinander zu verbinden wird diese Problemsituation ermöglichen. Mit dem Rückblick auf die Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts kann Bildung durch "Methodische Auseinandersetzung" der Ich mit Welt unter dem Trias Ich-Methode-Welt gekennzeichnet werden, mit der die zwei didaktische Hauptfunktionen "Fragen" und "Zeigen" erklärt werden kann.

Stichwörter: Bildungstheorie, Didaktik, Wissenschaft, Ich-Welt Verhältniss, Methode
キーワード: 陶冶理論, 教授学, 学問, 自己-世界関係, 方法

I. 問題設定と研究の目的

1 問題設定

ドイツにおいて Bildung (陶冶・人間形成) という語は、人間はどのような存在であるか、人間はどのように形成されるのか、そして人間はどのように生きていくべきであるか、という人間の存在論的、認識論的、目的論的な構造を捉える概念として、とりわけ20世紀前半に隆盛を誇った精神科学的教授学(解釈学的教授学、陶冶理論的教授学ともいわれる)に代表されるかつてのドイツ教授学の理論的基盤をなしていた。しかし、1970年代の「現実的転回 (realistische Wende)」,そして2000年代の「経験論的転回 (empirische Wende)」を経るなかで、カントやヘルバルト以来長らく緊密な関係を保ってきた哲学、解釈学から、心理学、そして社会学へと、教育(科)学研究の志向性や方法論を規定する「主導ディシプリン」が推移したことにより、「解釈学的、弁証法的、あるいは現象学的

に探究されてきた価値と規範への問いは、影の存在として息をひそめ」(Zierer 2018, S. 343f), それに伴って陶冶概念は、幾度カルネサンスを経験し今日もなお有効な理念として掲げられることはあっても、もはやかつてのような支配的で主導的な地位を保つことはなくなった。コメニウスから19世紀新人文主義時代の教授学説史を扱う史的研究 (Musolff/Hellekamps 2003)を除いて、今日、教授学研究の中で Bildung を論じる著作はますます減っている。こうした状況への警句として、陶冶を今一度主導理念へと復帰させる論考は多々あるものの、陶冶は理念型として参照されるばかりで、いかに子どもの人間形成に教授学が寄与しうるかの具体的方略やすじ道が検討されることはまことに稀なものとなってしまった。

その一方で、陶冶概念に関する研究を席卷しているのは、「どのような方法で変容的な陶冶過程は経験論的に探究されうるのか」を問い、明らかにしよう

とする「ビオグラフィ研究（人間形成研究：Bildungsforschung）」である（vgl. Koller 2012, S. 153）。ビオグラフィ研究は、1980年代のマロツキやコケモアによる研究を嚆矢に、社会科学的研究手法を受容して厳密な研究方法論を練り上げてきた。北米の社会学理論を出自としつつ、積極的にフンボルトやヘーゲルらドイツ啓蒙思想期の伝統との結びつきを模索することで、ドイツの哲学的伝統との連続と断絶の系譜を結び合わせ、個々人の「人生行路の語り」を描き出すこと、そこから「制度や構造や教育学的な行動の可能性についての教育科学的分析や理論に貢献する」ことを目指してきた（ヴィガー・山名・藤井編著2015, 34, 72-77頁）。彼らの「教育学への貢献」を目指した分析体系が、しかしながら、はたしてどの点で「教育的」なのか、大きな疑問符がつく。被教育経験のナラティブもなく、学校文脈も大きく離れた人間形成研究を見て、（学校）教育がいかなるものであり、いかにあるべきかが論じられているとは極めて言い難い（vgl. Zedler 2011）。

陶冶は教育的働きかけ（教授）の構想なくして、教育は子どもの内的陶冶過程への配慮なくして適切な関係づけはできない（vgl. Benner 2017b）。教授学が人間形成への問いを忘れ、陶冶理論が教育と教授への問いを忘れつつある今日だからこそ、両者の新たな結びつきのあり方を今一度考え、子どもの人間形成過程に教授活動がどのように寄与しうるかを問い明らかにすることは重要な課題に思われる。

2 研究の目的

とはいえ、陶冶理論と教授学の二つの大きな研究文脈を結びつける試みをまるごと引き受けることはおよそ無理な難題である。そこで、陶冶理論の教授学の再考のために、陶冶理論と教授学をつなぐ補助線の役割を担うものとして、本稿の検討の焦点となるのが学問／科学（Wissenschaft¹）の陶冶理論的位置づけである。人間形成が学問によって支えられるという構図の下、学問を教授すること、より理性的存在へと高めることが、長らく教授の主要任務となっていた。ゆえに教授学説史のなかでも学問は特別重要な位置価値を占めてきたし（Musolf/Hellekamps 2003）、とりわけ学問研究の人間形成的意義は、フンボルト以来150年間の大学史の一般理念でさえあった。ところが、今日では、科学が人間形成を語ることはもはや神話か幻想の類とさえ見なされるようになった。知の際限ない無目的増殖や、自然・社会を加工対象へ矮小化する機能主義的プログラムが埋め込まれた近代科学は、「たしかに陶冶と学問の関係についての問いを危機感をもって取り組んでは来たが、しかしこの問いを自分自身の力から立てることもできなければそれに応答することもでき

なかったとさえいえる」（Benner 1995, S. 238f.）。「近代科学はそれ自体においては、自然、社会、歴史に対する人間の責任ある自己関係を強調することもなければ、そもそもそうした関係に基礎づけられてさえいない。むしろ近代生物学、化学、物理学の達成したことは、前近代的な学問・陶冶・実践の関係性へと戻っていくような理論的・実践的状况をもはや二度と復活させないことに導かれているのである」（ebd., S. 240）。「近代科学の副作用問題への技術的責任、あるいは技術の道徳的政治的宗教的責任を問う」ことで、科学と陶冶の媒介を試みても、「そんな媒体を保証できるものなどもはや存在しない」のである（ebd., S. 271）。

しかしながら、科学と陶冶の関係性の再編が、上述の文脈で過去化されてきたフンボルトら19世紀新人文主義的構想の読み直しの中にその端緒を見出すことができる。本稿では、まずはじめに陶冶理論の再構成から始める。そこでは陶冶理論の一般命題である「自己－世界関係」が、フンボルト（W.v.Humboldt）の陶冶理論への参照を通して、自己－世界の相互作用を媒介する「方法」が加えられた、自己－方法－世界の三項関係へと捉え直される。そこに陶冶過程の中の学問の位置付け直しを図られ、教授学的基礎が洞察されることとなるだろう。第三節では、ベンナーの論考を手がかりに、世界との方法的対峙の深化と拡大のための、「問い」と「指さし」という二つの教授上の任務の設定が図られる。以上の手続きに沿って、本稿は、陶冶理論の再読による学問と人間形成の関係づけ直しを行い、再構成された関係づけから開かれる教授の任務を明らかにすることを目的とする。

II. 学問と人間形成の関係規定再編のための陶冶理論再考

1 自己－世界関係の形式的・変容的相互規定

陶冶概念の理論史において、人間形成の存在論的基盤は、およそ次のような見解に集約されうると言われている。「陶冶のメルクマールは3重に特徴づけられる。フンボルトに依拠して、これを次の点から出発できる。各論者の重点やニュアンスは異なるが、その共通の陶冶理解は、第一に自己自身。第二に他者ないし共同性。第三に世界の全体。これらの関係性が問われている」（Dörpinghaus u.a. 2013, S.10）。ここで定式化されている陶冶理論の存在論的基盤は、人間（自己）と世界（対象化された自己、他者、社会、自然）の二者であり、陶冶理論はこの二者の関係づけと関係づけにおける形式的・変容的な作用に着目して人間形成と世界形成（Weltbildung）を描くのである。

この定式は陶冶理論史の中でフンボルトの「人間形成の理論」にまで遡られることがしばしばの通

例となっている。人間が自らの考え方や感情、意志や行為を自分らしく作り上げていくことは、「第三者の媒介によって、すなわち何かについて想像したり、何かに働きかけたりすることではじめて可能となる」。「したがって、人間がぜひとも必要としているのは、自らの感受性 (Empfänglichkeit) と自己活動 (Selbstthätigkeit) との相互作用 (Wechselwirkung) を可能とするようなたった一つ対象 [中略] つまり世界である」(Humboldt 1794/95, S. 235, 239)。自己-世界関係の中で、世界から声をかけられ、触れられ、現れられ、働きかけられることで、何かの事柄を見、聴き、知り、感じ、受け取り (感受性)、それについて自らの思考力や感性をもってその対象について考え、触れ、手を伸ばし、声をかけ、時には遠ざけ、働きかけ (自己活動)、そこからさらに新たな働きかけが世界から生まれる。このような「最も一般的で最も触発的で、最も自由な相互作用」の下で、人間は自らの考え方や感情、意志や行為を形成し、個性的な特質を有するようになっていくと考えられていたのである (ebd., S. 235)。呼吸をたとえにしなが、人が息を吸い続ける (感受性で世界を理解するのみ) ことも、息を吐き続ける (自己活動によって世界に働きかけるのみ) こともできず、常に吸って吐いてを繰り返す中で生命が持続するように、人間の形成過程とは、働きかけるたびに働きかけられるを繰り返す相互作用だというのである。「まことに自然の秘密は相互作用にのみ基づいている」。見たいものを見、見たくなくてもさらされる現実を見、話しかければ話しかけられ、訊かれれば応える。世界を感受し、自己活動をする相互作用のなかで知識や能力、自己の意志や性格もまた形成され世界にそのあとを残すこととなるのである (Humboldt 1794, S. 277-283, Humboldt 1794/95, S. 235f.)。

新人文主義、啓蒙主義、ドイツ観念論、そしてまた19世紀以降の陶冶理論は、どれも自己-世界の二者関係の中で様々に重みづけを変えながら人間形成の構図を描いてきた (vgl. Dörpinghaus u.a. 2013)。それは、とりわけ「調和」や「普遍化」という言葉とともに語られてきた、自己-世界関係の非同一で相互規定的な関係を、支配と被支配、同一化、一方向的規定関係へと収束させてしまう危機を伴ってきた。かつては神との対峙の中で聖書を学ぶことで、自己は世界の価値に回収され、近代以降は科学と芸術の開いた知識の学習や習得によって、世界知識を調和的に保ち教養を身につけた (gebildet) 人となれるとされたのである。人間形成の規定要素として頻繁に論われてきた、環境決定論や遺伝決定論も、人間の陶冶可能性を閉じてしま

う論理であることが20世紀も戦中・後になって言明されるようになった。解放や、主体化、実存、非同一性といった新たな言葉の(再)発見があって、はじめて(改めて)自己-世界関係の非収束的開放性、変容可能性、未規定性が強調されるようになったのである (vgl. Benner/Brüggen 2010)。自己-世界関係の支配関係、社会的関係への批判的なまなざしから、19世紀以来の新人文主義的伝統の再解釈が求められる様になった。19世紀から20世紀にかけての陶冶理論史は、自己-世界間の相互作用関係を様々な言葉で様々な捉えた豊富な変種なのである²。

2 自己-世界関係の媒体としての「方法」: 世界との方法的対峙と「見方」論

さて、自己-世界関係の諸変種で彩られた陶冶理論史の中で抜け落ちていった、新人文主義の中心的問題関心がある。それは存在論的規定の上に成り立つ、人間の認識作用の「多様性 (Mannigfaltigkeit)」を発見し解明することであった。自己-世界関係の只中に立たされた人間は目の前に対峙している「同一の事物を、異なった形で、たとえば理性の概念として、構想力の像として、感覚による観察として、自己の考察の対象とする」ことができる。自然を見て芸術家は絵を描くことで「自己自身を完全に表すことができ」、農家は耕すことで収穫を得、職人は材木を集めて加工することで工芸品を作る。それぞれに選び取った世界と、それぞれに特殊な対峙形式の中で世界に働きかけ、世界からの「収穫」と「富」を享受する (Humboldt 1794/95, S. 238f.; 1792, S. 76f.)。芸術家の美的な世界対峙も、農民や職人の労働的な世界対峙も、「人間形成の理論」執筆の時代背景にあたるフランス革命における市民と政府の政治的な対峙関係も、フンボルトの教養社交界における哲学的思索の意見交換も、あるいは教育的関係や宗教的自然崇拜もまた、全てが異なる方法で世界と対峙し働きかけ、異なる見方で世界を理解し、異なる方法で世界を加工し、それぞれに特殊な方法を通して世界から新たな経験や意味や成果を得ようとする文化的実践であると捉えられるのである。

自己-世界関係の相互作用を捉える陶冶理論は、その間を媒介する「方法 (Methode)」の第三項を挟みこみ、人間-世界間の方法的対峙の多様性と体系を捉える三項関係へと拡大されることとなる³。人間形成において問われているのは、どれほど多くの知識を得たか、技能に習熟したかの世界への浸透度を問うものではなく、一般的で触発的で自由な相互作用が生み出されることであり、すなわち「自己」でも「世界」でもなく、その間の「関係」のあり方こそが問われているのである。自己と世界の相互作用は、ただひたすら

無為のままに働きかけ働きかけられる中では、形成的作用を生み出しえない。両者の作用・反作用が自己と世界のどちらかの変容や成長の契機となりうるのは、その作用に埋め込まれた「意味」が認識されたときである。フンボルトは、「人間や彼がつくった制度や彼を囲繞する生命なき自然にさえ、自分の価値をはっきりと刻印付け、〔中略〕彼が生む子孫にもまた自身の道徳や力を鼓吹する。〔中略〕このような継続がなければ人間の存在は植物よりももっとはかないものになってしまう」という表現で、意味（価値）生成を陶冶の契機と捉え、自己－世界関係の相互作用における単なる「空虚で不毛な方法」を忌避している(Humboldt 1794/95, S. 236)。

人間の認識と行為における意味や価値を付与し付与されるような対峙を保障する方法とは、意味生成の単位とも呼べるものである。認識と判断の体系化された「(専門)分野(Fach)」(「人間の認識の諸部門(Zweigmenschlicher Erkenntnis)」)がここで正当に要求される。「ばらばらの知識と行為を体系化し」、「容易に見渡すことのできる範囲を形成する」分野は、「人間に知識とか道具とかを使用できるように準備するだけでなく、また単純に自己の陶冶を部分的にしか促進させないということもなく」、「精神に特質ある新たな世界の見方(Ansicht der Welt: 世界観)を与え」、「それによってその側面から自身の陶冶全体をも完成されゆくような気分を与える」(Humboldt 1794/95, S. 238f.)といわれる。「Fach」という言い方に表れているように、「方法」が知識の専門的形態を表す「学問」として、陶冶過程を媒介する位置づけを得る。

3 学問と人間形成の関係づけの再構成

学問と人間形成は紛れもなく近代大学史、科学史の一大テーマであった。そこでは Wissenschaft は、近代合理的技術主義の「科学」と、新人文主義的な規範的「学問」の二項対立で論じられてきた。前者の現代の技術的な科学観をミッテルシュトラスは、社会と自然を制御・加工する「処理の知識(Verfügungswissen)」と呼んだ。「科学が、(自然と社会に対する)処理の知識をますます生産し、方向付けの知識をますます生産しなくなるほどに、社会という世界は、自分自身がただの機械となるにも変わらないものになる危険に陥っていく。社会は、実定的(positiv)知識とそれに属する指令体系(Anweisungsstrukturen)を形成するばかりで、同時に行為主導的知識とそれに伴う方向付けの体系(Orientierungsstrukturen)を形成することがなくなってしまっているのである。〔中略〕非技術的な諸学問、つまりは人文諸学問(精神科学と社会科

学)も技術的になり、「応用」学問となって、すでにこれらの学問の蓄えてきた資源の豊かさを、文部官僚らに代表される技術文化に接続させていくのである」(Mittelstraß 1982, S. 16-19)。

近代合理主義的科学観に対置付けられてきたのが新人文主義的規範としての学問であった。ミッテルシュトラスが「方向付けの知識」と呼んだこの学問観では、学問することそれ自身が道徳となることを意味し目的化されていた。彼も現代科学の脱人間化への変貌の悲観的観察から、「生の形式としての学問(Wissenschaft als Lebensform)」の復権を訴え、新人文主義的な規範としての学問を主張している。

しかし、こうした二項対立の学問論が限界を迎えている。新人文主義的規範はそれを信奉する人たちの一歩外ではもはやなんの規制力をもたないこと、科学することが道徳的に生きることにつながるという実感が持ちにくい時代であること、近代合理的技術もまた、宗教はおろか、政治や倫理によっても規制されえない空間を生み出していること、といった状況に現代は直面している(vgl. Benner 1995)。フンボルト再読から明らかにされた、方法的対峙の体系としての学問観は、この二項対立に回収されない第三の捉えを開く。自己目的的自己増殖あるいは機能主義的目的に捧げられた近代科学でもなく、道徳的目的のための新人文主義でもなく、学問の様々な「世界の見方」、それぞれに特殊なモード、それぞれに特殊な世界観があることを前提とするフンボルトの学問観は、自己－世界関係の文化的意味生成と関係変容を目的と捉える。倫理や政治、経済といった外的論理による制御も、学問そのものの規範性の要求でもなく、各ディシプリンの自己完結性への反省的なまなざしが学問の営みの制御体となる。ある見方では見れないものがある、という認識それ自身が、その関係作りの限界を示しており、ときにそれは他の見方との融合や並列によって新たな関係へと再構成される。知識や能力は、近代合理主義的科学観では、自己の所有物として、新人文主義的規範においては世界からの贈与物として理解されていたものが、第三の捉え方においては、価値自由なものではなく、知識自体に色がついた、ある分野の中の見方・考え方として理解される。しばしば批判的なまなざしが向けられるような、ひたすら受動的に人間に詰め込まれるべき世界の真理として学問が理解されてはならないばかりでなく、むしろそもそもにおいて対象の「内容」の体系的集合体であることを根底から放棄する。学問は、世界の見方の体系づけられた方法として理解されねばならない。20世紀の陶冶理論史を振り返れば、「陶冶財で身を飾る」ような、学問を知識の集合体として

習得するだけの「半陶冶」は、可視化された世界の「栄養剤」を摂取するだけの貴族主義のみがふさわしい (vgl. Benner/Brüggen 2010, S. 199-213)。それに対して、フンボルトにとって「学問とは、見えるものの中に見えないものを認識することをいついかなる時も求めるのである」(Humboldt 1814, S. 560)。世界という対象(見えるもの)から、それまで見えていなかったものから見える知識を生み出す技法なのである。科学研究がつねに新たな知識を生産し、世界の見方を変容させていくように、知識も能力もある決められたディシプリン内のセットを習得するのではなく、同時に壊して再構築することが目指される。新人文主義が世界のカテゴリーに重きを置いた教養論の下で本質的価値や道徳を主要な言説とし、近代科学観が人間中心の機能主義的能力論の下でコンピテンシーや学習を主要な言説として扱われるのに対し、方法的対峙としての学問は、各ディシプリンとそれぞれの見方へと深入りする教科論を主軸に据えることとなり、相互作用と生成される意味についての吟味が重要となろう。目的や指向性においても、活動の制御体についても、知識観能力観においても、主要な言説を取り上げても、フンボルトに拠って読み直された陶冶理論は、近代科学観と新人文主義的学問観から区別されうるのである。

Ⅲ. 学問と人間形成の関係再構成に基づく教授の任務

1 学問的な見方の教授

学問を自己-世界関係認識の方法、相互作用の媒介形式として捉えるとき、学問は陶冶過程の中心に位置付け直される。そこに、学問の人間形成的意義と、教授学の任務を規定する陶冶理論教授学再考の道もまた開けるのである。学問を自己-世界関係の形成と変容の方法として位置づけたフンボルトの学校構想が、学校教授の任務を端的に示している。「最初の基礎教育の段階から大学の修了までのプロセスを俯瞰してみると、知的な面からみれば、当学校局の最高原理は次のようになる。即ち、学問自体の最も深く最も純粋な見方(Ansicht)に到達させることである」。そのために「子どもが、つねに、今この瞬間に聞こえたもの、言ったこと、行ったこと、そしてなぜこうなされて違うようにはならなかったのか」と、自己と世界の両者についての「完全で明白な意識を獲得しなければならないというのが教授学全体の主要原則となる」。学問的な見方による自己・世界理解へ導くことが教授の中心的使命であり、自己と世界を理解する学問的な見方として、フンボルトは言語(人文科学)、数学(自然科学)、歴史(社会科学)、体育・芸術(美的表現)を挙げた(Humboldt 1809a, S. 189ff.; 1809b, S. 224)。

精神科学的教育学の意味における、かつての陶冶理論的教授学の主要任務は、自己-世界間でとりわけ対峙され、学ばれるにふさわしい世界対象(文化、文化価値)の「選択」と「集中」に捧げられてきた。ヴィルマンの「陶冶論としての教授学」に始まり、精神科学的教育学の成果は、まさにこの教授内容選択の点にあった。精神科学的教育学において、「陶冶は主体(生徒)の客体(陶冶内容)との活発な対峙の過程としてみなされ、そこではもちろんある内容がもつ陶冶価値によって生徒に与えられるものの獲得(Erwerb)が重要だった」のであり、ゆえに「さまざまな学問の教育的な形式化に根底から取り組むこと、学問の陶冶意義、学問に規定される基本的姿勢、素材の選択と教育課程の構築、素材と子どもの間で進む陶冶過程の中の教師の立ち位置など」が精神科学における教授学の任務とされていた(PeterBen 2012, S. 698ff., 704)。

しばしば指摘されてきたように、精神科学的教育学は、世界の真善美を自己の前に大きく据えすぎた。学問の教授は、特定の世界対象ないし知識群の教授を受けて自己が世界へ一方的に同一化と調和化をする過程、自己が世界の知識と技能を習得することによる自己の普遍化・全体化の過程に(一面化)され、教授学の中心的な任務もまた、世界のカテゴリー化の問題、文化伝達の問題となった(矮小化された)のである。それに対して、学問が人間形成過程の真ん中で自己-世界関係の媒介を担うと主張する新しい陶冶理論的教授学は、子どもの陶冶過程における自己-世界関係の相互変容を目指して、世界の様々な見方に到達させることを中心任務とする。それはもはや、学問を静的な知識内容としては理解せず、自己と世界の見方を次々に更新していくような探究過程そのものとして理解することとなる。それは裏返せば、自己-世界関係の変容的生成過程に従事する者は、みな自己と世界を様々な見方で捉え表現しようとする学問的生に従事するのである。教授学はその自己・世界理解の深化と拡大、多様化の過程で、様々な世界対峙の方法を教授し、世界の見方を共同探究的に教授するのである。

それでは、新たな学問観による教授学は具体的にどのような行為によって特徴づけられるのだろうか。ここで陶冶理論に基づく教授学体系の主要任務を描いたベンナーの指摘が重要である。「教授・学習プロセスは、問い(Fragen)と指さし(Zeigen)という教授学的行為によって制御されるということであり、その行為の中で教師は、学習者のなかの既知と未知・出来ることと出来ないこととの間の表象領域を目指す何かを問い、そうした何かを指さすのである。こうしたやり方で、教師は生徒の陶冶可能性を承認し、生徒たち

を、問いと指さしによって、陶冶可能な世界と対峙し自己思考と自己判断と自己行為へと促すのである」(Benner 2012, S. 135)。陶冶過程における方法的対峙としての学問を教授すること、それはベンナーの指摘とともに、諸ディシプリンの持つ問いと、「見えるものの中に見えないものを認識する」視点の転換という二つの主要な教授上の任務へと接続されるのである。

2 知識諸形態のパラダイムと方法的問いのカテゴリー

学問は、固有の問いを軸にくみ上げられた知識と行為の体系である。人類の歴史において、人間がどのような方法で世界(自己・他者・自然)を理解しようとしたのか、自己-世界理解の形式のさまざまに異なる範例(パラダイム)的な問いが用意されてきた。それは精神科学的教育学がかつて世界内容を分割分類した際のカテゴリー論にならって、世界対峙の方法のカテゴリー論を試みることもいえる⁴。

カテゴリーとは、ドイツ哲学において非常に特殊な規定がなされてきた概念であるが、世界対峙の方法のカテゴリーは、学問それ自身が時代とともに変容することを認めていたように、不変的類型では決してなく、むしろ時代と文化の変容とともに、新たなカテゴリーが産出されうるような可変的類型として理解している。19世紀初頭のフンボルトにおいて、言語・数学・歴史・芸術・体育の諸ディシプリンは、-言葉と解釈学的枠組みを用いて他者の心情や世界の構造と美を理解・表現し、数式や望遠鏡、顕微鏡と論理的思考操作を駆使して自然世界の動きを捉え、遺跡や史料と経験論的実証を踏まえて世界と人類の歩み来しの物語を綴り、絵筆や音符、身体を用いて世界の美的表現をする-それぞれが異なる方法で異なる世界の捉え方と描き方をしている。しかし、言語・数学・歴史が、21世紀の今となっては人文科学、自然科学、社会科学という最も大きな学問領域のカテゴリーを指摘するものでしかなくなった(vgl. Tenorth 1994, S.132f.)。自然科学に顕著のように、学問はその後差異分化を推し進める中で、それぞれに非常に異なる実験器具や方法論を構築してきたのである。もちろん、こうした学問史的回顧が、現代諸学問ディシプリンの過度なこつぽ化のなかで、大きな大局観を取り戻すことに有意義なのであるが、海洋学者と地質学者が同じ自然科学領域であっても同じ見方で世界を見つめ、同じ世界観の中に生きていると想像することはおよそ考えにくい時代なのである。

とはいえ、数千に及ぶ差異分化されたディシプリンを、みな全て異なるものとして扱うことは、かえって有意義な世界理解の方法の典型と範例を見出すことは

難しくなる。たこつぽ化でもなく、あまり意味をなさない大きな学問領域とも異なった、世界対峙の方法として教授されるにふさわしい学問の諸カテゴリーが学問的な見方の教授において問題となるのである。そこで参考となるのが、ベンナーによる「主導的な方法的問い」を持つ「知識諸形態のパラダイム」である。これは「主体-方法-客体」で世界対峙の方法の範例と類型を捉えようと試みたリット(Litt 1954)と、同様にあるテーマ内容に対して様々な「主導的な方法的問い」をカテゴライズしたブランケルツ(Blankertz 1973)をもとにベンナー自身が、以下のような学問史上の重要な思考枠組みをパラダイムとして、整理したものである。いくつかの論考で、類似しつつ多少異なる知識形態のリスト化を試みており(Benner 2012, 2015, 2017a)、未だリスト化の模索中の様子であるが、ここではさしあたり、それらの論考で共通解となっている部分を抽出し、挙げられている主要な思想家を記す。

- ・転向的(peragogisch): 視点の転換(プラトン)
- ・アポリア的(aporetisch): 問題化(ソクラテス)
- ・目的論的(teleologisch): 目的回帰(アリストテレス)
- ・帰納-科学的(induktiv-wissenschaftlich)(ベーコン)
- ・批判-合理主義的(kritisch-rationalistisch)
(ニュートン/ポパー)
- ・歴史-解釈学的(historisch-hermeneutisch)
(リッター/ガダマー)
- ・現象学的(phänomenologisch)(フッサール)
- ・イデオロギー批判的(Ideologiekritisch)
(ホルクハイマー/アドルノ)
- ・超越論批判的・前提批判的(transzendental- oder voraussetzungskritisch)(カント/ルーロフ)
- ・実用主義的(pragmatisch)(デューイ)

ベンナーの各パラダイムの説明を見る限り、これら10のパラダイムにおいて、プラトンとソクラテスの範例は他の範例を包括する特異な位置づけにあると読むことができる。範例の内、プラトンの「視点の転換」とソクラテスの「問題化」とは、アリストテレスからデューイの8つの範例機能そのものを意味しており、子どもの世界との方法的対峙を形成的に変容させる教育的な働きかけのことを示すカテゴリーとなっている。「学ぶ者に、彼らのまなざしの転換を促すという、形成的に作用する技法としての教育を考えたプラトンの概念は、おそらく他の全ての知識形式でも起きていることで、あらゆる授業の教科に適応できるような最も一般的モデルであろう。[中略]アリストテレスの形式はそれ以下の範例と組み合わせられうる」(Benner 2017, S. 85)。自己-世界関係の形成的変容

に寄与する教育的な働きかけは、学問的な見方を通して、従前の自己・世界理解の視点が変わり（深まり、広がり）、自己-世界関係のあり方に変化をもたらすような働きかけなのである。そしてその働きかけは従前の世界理解がそのままではあなくなる、問題化されることであり、新たな世界の構図を得ることへと自己を導こうとする運動に変化していくことが期待される。

視点の転換をもたらすような問題化の過程として、従前の理解を問題化させるような視点の転換過程として、学問の範例諸類型は、世界対象に対する「問い」の形として具体的に現れる。以下では「健康と病気」を思考対象とした際の問いの諸形式を事例として、どのように諸パラダイムと組み合わせるかを検討する⁵。

自己-世界関係の目的性や秩序連関を問うアリストテレス的な方法的対峙は、世界の秩序と目的連関への目配せが要となり、人間の社会生活における自然や他者と調和した姿についての感覚や認識を問う。「健康状態にある人間がどのような生活の秩序を保っているのか」といった問いの下でイメージされた生活が、学習者の生活状況との異同への問いに接続され、自己-世界関係の調和的關係構築への方途が授業の中で吟味されることとなる。帰納-科学的なまなざしへと視点が切り替わると、健康という思考対象は健康と病気状態の原因究明へと目の付け所が変化する。「なぜ人は病気になるのか」という問いとともに、自分や他者の病気経験や医学的知見を手がかりに、健康状態の生物学的、医学的な処方について考察を深めることとなる。批判合理主義は、帰納科学の因果関係究明とは異なって、仮説生成的思考のもとで、健康について考えることとなる。経験的な実証を挙げることもよりも、検証する手続きの妥当性が問われる。「健康状況は貧富の差として現れる」という命題を、「どのようにしたら検証できるのか」についての方法論の探求、他の人の検証方法の妥当性の批判的検証などを行うこととなる。「健康と病気」というテーマは、歴史的な観点からも接近が可能である。批判合理主義の統計調査や、アリストテレス的な観照ではなく、子どもたちは図書館に赴き、「中世にベストはなぜ流行したのか」や「東洋医学と西洋医学はどのように違うか」について、魔術から医療への歴史的変転について、現在の医療や病人にある排除と包摂の倫理や社会制度の是非について等の問いによって病気という対象に関する思考を巡らせる。現象学的な方法的対峙は、健康と病気について考えている子どもたちの目を本から隣の友達や患者へと差し向ける。「この人は病気でどのような痛みを受けているのか」ということを聞き、その中で体験され

ている痛みが決して他者に追体験されえない事、しかし同時にその差異を越えて共感共苦への敏感さを得られるような探求が目指される。病気というテーマは、原因や仮説実験的な検証を離れて、あらゆる人に全く別様に体験されていることとして現れる病気は、それは翻って自己の病気の体験が、相対化されたり、時には共感されたりする契機を開くものとして、病との自己関係が揺り動く可能性を持つ。イデオロギー批判的なまなざしは、病気の政治社会的構造を見抜くことを促す。それは病気を命名する社会的病理、病人と健常者の排除と包摂、隔離等、病気の社会的様相への問いかけがなされる。超越論批判的・前提批判的懐疑は、そもそも論として病気について考えることとは何を考えていることなのか、と病気について考えることを考える。一種のメタ的な問いであるが、ひとつの学問的な方法的対峙として獲得されてきた見方である。上述の諸観点の吟味の後に投げかけられるべきであろう。この問いによって期待されるのは、健康と病気の探求が、自己と世界にどのような「意味」を持ちうるかの省察であろう。最後にプラグマティズム的な世界との方法的対峙では、実践と経験を軸にして健康と病気についての行為と省察を促す。看病や怪我の手当、給食やプールの衛生管理など、学校生活の中に健康と病気についての実践が埋め込まれていることが反省的に省察されねばならない。ただしこうした単純な経験の掘り起こしから、病気とは何かそのものの像が変容するところまで到達されるような学習が目指されよう。風邪や腹痛、怪我などのわかりやすい病状だけでなく、テレビゲーム中毒や抑圧の人間関係など、病的と言説される状態への着目から、病気の捉えが変化しうる。経験という自分が最も明瞭に体験してきたはずのものの中に埋め込まれた見えていなかったものが言表されるのである。

さてこのような方法的対峙の範例によって、以下の三点が陶冶理論的教授学の再考にあたってさしあたり踏まえられねばならない。第一に、学問の見方の教授によって目指されているのは、どこまでも自己-世界関係の変容ということである。目の前の対象に関する従前の理解が、目的論的な見方、歴史解釈学的な見方、実用主義的な考え方に切り替わることで重要なのは、対象に対する知識が増えた、技能が改善されたというようなことではない。その対象との（思考と行為の）関わり方が変わるといことが何よりも重要なのである。病気は根治されるべき対象だという考え方が、現象学的見方によって、治癒よりも病気とともに生きていく選択肢への広がりを見つけたり、実用主義的な方法的対峙を通して、それまで何とも思っていなかつ

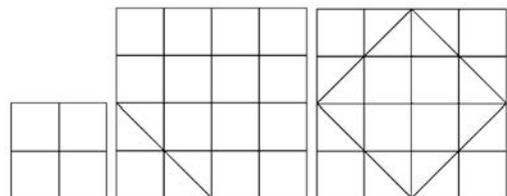
た生活の中に病的な性質のものが見出されたり、新たな治癒の方途が見えたりする。これらは、病気の直し方の知識や技能の獲得以上に、知識と技能の獲得による、思考的で行為的な自己-世界関係の変容がもたらされていると看取されるべきなのである。第二に、この範例は、テーマ専門的なディシプリンという考えから相対的に切り離されている。事例の「病気の治癒」を対象専門的に考えるならば即座に医学が想定されるが、そのような区分では人文・社会科学の与するところを失ってしまう。知識の諸類型は、世界の見方として、分野横断的（教科横断的）な学問的洞察の方法を提唱している。「ここに挙げられた経験、知識、学問の諸形式が、たった一つの世界しか対象として持ちえないなどということは、およそありえないことである。むしろこれらの諸形式は、方法的にもカテゴリー的にもお互いにさまざまな対象関連的な世界を持っている。多様な関係性のなかでこの諸形式は成立しているのであり、たった一つの形式のなかにまとめあげられたり、止揚されたりすることなどありえない。これらの諸形式の間で、多様で多くの移行が可能なのである。」(Benner 2012, S. 137)。アリストテレスの思考形式が時代錯誤だという主張は、古い科学史観に囚われている。前近代的発想はすでに乗り越えられ、現代にはもっと優れた科学的方法があると信じ込んでいる進歩史観的近代合理主義者である。パラダイムは進歩するのではなく移行する。それぞれが人間の科学的な世界理解の到達点であり、それぞれが特有の世界観をもたらす世界理解の形式なのである。第三に、とはいえ、これら10の範例によって科学の諸類型が整理されたと考えることもまた否定される。プラグマティズムにも批判理論にも、その内側にすでに大きく異なる系譜もあれば、世界対峙の過程では、これらの範例的方法が多重的に用いられたりもするのである。範例だからといってひとまとまりのキットのように、探究対象の手順と着眼点までが用意されてしまうような教授においては、自己-世界関係的方法的対峙は、完全に一様化された方法と結論を知るばかりで、期待されている自己-方法-世界関係の変容可能性がそもそも閉じられてしまう。そもそも学問研究においてオリジナリティが要求されるように、方法的対峙は一つの専門分野においても多面的で結論自由な世界対峙との相互作用を可能としており、10の範例が絶対的規準として不可変なものとして教授されるのではなく、その方法を批判的に改変していくこともまた目指されるべき学問的な探究過程に位置づけるのである。

3 見えるものの中の見えないものへの「指さし」

学問的な世界対峙の方法を教授する教授学の具体的

な行為体系は、問いかけとともに、指さしという行為によって特徴づけられる。「見えるものの中に見えないものを認識する」ことである世界との学問的な方法的対峙は、目の前の対象そのものを認識するのではなく、その対象の内実 (Gehalt) を見抜くことを意味している。別の言い方をすれば、上述のプラトンとソクラテスの世界対峙の方法の範例からも示唆されるように、学問的な自己-世界関係の対峙とは、既知の世界対象に未知の事実や価値が見出されていくような過程であり、そこには、対峙されている対象の一点から指をさす (Zeigen) という行為が埋め込まれているのである。「指さしの動作 (Zeigengebärde) とは、二重の運動を内容している。〔中略〕それはある事物構造 (Sachverhalte) に方向づける運動ということと、〔中略〕その行為に意味を持たせた主体への跳ね返り (Rückwendung) の運動である。〔中略〕大事なのは、どこかが指さされたことと指さした人がそれで何かを意味しているということの二重の連関なのである。」(Prange 2011, S. 68) と言われるように、教育的関係の中で何か指さされる時、指さしをした人は扱っている対象のそこに着目することで、対象がどのようなものであるかの理解が施されることを意図しているのであり、学習者はその意図されたことを読み取りながら、対象の「内実」や「事物構造」を読み取るのである。その指さしが学問的な見方に基づくものであり、ゆえに上述のカテゴリーのような多様性と体系性を有していることで、指さしは教授行為として子どもの自己-世界関係の形成と変容を図るのである。

指さしの教授機能の説明のために、プラトンの対話編「メノン」が好例としてドイツ教育学の中で参照されてきた(vgl. Benner 2012, S. 132-137; Prange 2012, S. 83; Meyer 2000, S. 17)。地面に2フィート×2フィートの正方形(図1)を書いたソクラテスが奴隷の子どもに、「これのちょうど2倍の面積の正方形を図示できるか」と問う。子どもは辺を二倍にして一辺4ftの正方形を描くが、これでは16ft²になり、8ft²にならないとわかり、続いてそれよりも1ft小さい3ftの正方形



左図1：2ft×2ftの正方形・中央図2：4ft×4ftの正方形と補助線として引かれた対角線・右図3：補助線でできた8ft²の正方形

も描くが、 $9ft^2$ となってしまう。目の前の $16ft^2$ の図を前に悩む子どもに対して、ソクラテスは最初の正方形に対角線を引く(図2)ことで、「子どもの未知と既知の間に、新しい知識と能力が入り込めるような裂け目を開いた。子どもはこのヒントをたよりに、彼自身の視点を縦と横の線だけでなく、得られた対角線も探すようになった。そして今や彼は、対角線が最初の正方形を半分に切っていることを認識する。この気づきから彼は、ほかの四角形3つにも対角線を引き、最終的に $4ft^2$ の二倍を見つけたのである」(Benner 2012, S. 134)。「見えるものの中に見えないものを認識」することをこの例が美しく示している。子どもの目の前に置かれた正方形の中に、見えていなかった斜めの線が引かれることで、求めていた像が得られた。二倍にしたり小さくしたりといった対象との相互作用は、子どもに、与えられた図形に適切な加工が必要であることを知らしめていた。相互作用的な思考錯誤の中にある子どもに対して、ソクラテスが指を向けたのは対角線であった。対角線を引くことで、正方形の性質と幾何学的な構造(指さされた事物構造)が、数学的な思考形式で考えさせたいメッセージ(指さした人の意図)の中で子どもに示されたのである。指さしの行為は、対象を指さすのではなく、主体の働きかけが向けられるべき対象の中の事物構造を明示化するためのものなのである。そして指さされた対象物の一点への働きかけが、それにふさわしい反作用を呼び起こし、子どもと対象物の間での相互作用は、子ども側には認識をもたらし、対象側には世界像の変容がもたらされるのである。

IV. まとめ：陶冶理論的教授学の再構築に向けて

学問を自己-世界関係認識の方法として、人間-世界間の相互作用の媒介形式として捉えるとき、自己-世界関係の形成と変容のダイナミズムの中核に、学問を位置付け直す可能性が開かれた。そこに、学問の人間形成的意義と、教授学の任務を規定する陶冶理論教授学を新しく基礎づけ直す道もまた開けるのである。

陶冶理論的教授学ひいては陶冶理論的思考枠組み自体が、これまで自己-世界の二者関係のみを想定してきた。フンボルト再読から見えてきた、フンボルトが自著の一行目から強調した問題関心だったにもかかわらず、これまで着目されてこなかった自己-世界関係の間の方法の存在は、陶冶理論と教授学を新しく結び付け直す契機となった。方法は、意味生成の単位と呼ぶことのできる、文化的関係変容の媒体である。その単位のうち、知識と行為の体系へと確立されたのが学問であり、固有な世界の見方と世界観を自己に与え

るものであった。「見えるものの中に見えないものを認識する」学問は、同じ対象でも従前の理解から目の付け所が変わっていくような、視点の転換機能を持っている。それは、ディシプリンとして確立された学問が、固有の問いと方法を持って、限定的な視野をもつことで、対象世界のある一点へと焦点化されているという性質を持つが故である。固有性と限定性に裏付けられたディシプリンは、ゆえに確固とした体系を持っているが、しかし、研究者が常に知識の刷新を試みるのと同様に、陶冶過程の方法も新たな知識や方法を得るたびに変容に開かれるのである。

教授学はまさにこうした方法的対峙としての陶冶に裏付けられて、陶冶への関与性を規定しうる。学問という媒体こそが、その関与の鍵となる。子どもの陶冶過程に随伴し、世界対象のある点を問い、指さすことで、対象の事物構造に働きかける思考と行為が形成され、世界関係の変容的形成の契機へと紐づく。

とはいえ、教育の指さしの構造が着目される際に強調されるべき、教えと学びの差異は、陶冶理論的教授学の限界を明るみに晒している。それは教育的な働きかけとしての問いや指さしが必ずしも常に子どもの陶冶過程に直接的な影響をもつものではないということである。陶冶過程は自己と世界の二者関係の下ですすむものであり、教師の働きかけが、この内部に直接入り込むことはできないのである。ルソーにまで遡り、「教育的差異 (pädagogische Differenz)」(Prange 2012, S. 58)や教育と学習の間に直線的な因果関係を結べない「テクノロジー欠如」(Luhmann/ Schorr 1979)とも呼ばれてきたこの事態を、陶冶理論的教授学もまた引き受けて、教育的な働きかけを構想する。「陶冶なき啓蒙は危険、啓蒙なき陶冶は愚鈍」という啓蒙主義のスローガンはまさに今日性をもって強調されなくてはならない。「学習は教育と教育科学に否応なく先行する」(Prange 2012, S. 87)。しかし「学習の言語が教育の言語としては不十分である」(ピースタ2015, 44頁)。同様の関係が、陶冶理論と教育の間で導かれなくてはならないというのが、新しい陶冶理論的教授学再考のための出発点となるのである。

学問の陶冶意義の再構成を通して描かれた陶冶理論的教授学は、リットやブランケルツを参照することからもわかるように、精神科学的教育学の中で準備されつつも、学説史の中で抜け落ちていった視点を見直す作業によって可能となっている。陶冶理論的教授学再考にむけ、同系譜の丹念な見直しが求められる。

【注】

- ¹ 本稿での検討の範疇でもある新人文主義の時代（19世紀初頭）において、Wissenschaftは、人間形成的な要素を込めて、学問と訳されることが多いのに対し、19世紀中盤以降の自然科学の交流に代表される、対象加工的で非実存的性質を「科学」と訳し分けることがしばしばなされる。本稿でも、同様の区別のもと「科学」と「学問」をWissenschaftの訳語として充てた。
- ² もちろんフンボルトら新人文主義の陶冶理論の存在論的・認識論的基盤は、カントやフランス革命期の啓蒙主義の中で培われており、ひいては自己と世界の二元論的存在論が西洋的思考として貫かれている（デューイ2018参照）ことはいままでのない。また、自己-世界関係は二者の「存在」に着目した表現である。主体(S)-客体(O)関係とも言い換えられるが、それは二者の認識論的枠組みが想定されている。どちらの表現においても、次節で吟味される、二者を媒介する「方法」の存在については一学問史の諸類型をモデル化したLanger(2011)を見てわかるように-全く捨象されるか、前提化され看過されてきたものであった。
- ³ 「人間形成の理論」では、自己-世界関係の間の「方法」という言葉の他にも、「道具(Werkzeug)」や「手段(Mittel)」とも書かれている。
- ⁴ 以下の二項は、ベンナーの論考に大きく負っている。
- ⁵ 以下に挙げる「健康と病気」は、ブランケルツ(Blankertz 1973, S. 94-101)の「病気の治癒」を参考に、筆者が構想したものである。

【引用文献】

- Benner, D. (1995) Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaften. Bd. 3. Juventa.
- Benner, D. (2012) Bildung und Kompetenz. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Benner, D./Brüggen, F. (2010): Bildung/ Bildungsamkeit. In: Benner, D./ Oelkers, J. (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Benner (2015) Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. Zeitschrift für Pädagogik 61, S. 481-496
- Benner, D. (2017a) Bildung und Kompetenz. In: Braun, K.H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.) Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Springer.
- Benner, D. (2017b) Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Vortrag am 25. Oktober 2017 an der Soka-Universität.
- Blankertz, H. (1973) Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2013) Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.
- Flitner/Giel (2010) Wilhelm von Humboldts Werke in fünf Bänden. Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. v. (1792) Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.
- Humboldt, W. v. (1794) Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur.
- Humboldt, W. v. (1794/95) Theorie der Bildung des Menschen.
- Humboldt, W. v. (1797) Über den Geist des Menschen
- Humboldt, W. v. (1809a) Der Königsberger und der Litauische Schulplan.
- Humboldt, W. v. (1809b) Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts. 1. Dezember 1809.
- Humboldt, W. v. (1814) Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volke gedeihen.
- Koller, H. Ch. (2012) Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, M. (2000) Didaktik für das Gymnasium. Berlin: Cornelsen.
- Mittelstraß, J. (1982) Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Musolf/Hellekamps (2003) Die Bildung und die Sachen. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Langer, D. (2011) Sind alle Menschen Personen? Zur Frage, ob wir zu Personen erziehen können. Pädagogische Rundschau 65, S. 375-400.
- Litt, Th. (1954) Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Luhmann, N./ Schorr, K.E. (1979) Das Technologie-defizit der Erziehung und die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 25 (3), S. 345-364.
- Peterßen, W. H. (2012) 500 Jahre Didaktik Historische Positionen didaktischer Theoriebildung im Vergleich. Pädagogische Rundschau 66, S. 689-717.
- Prange, K. (2011) Die Zeigestruktur der Erziehung. Ferdinand Schöningh
- Tenorth, H.-E. (1994) "Alle Alles zu Lehren". Darmstadt: WBG.
- Zierer, K. (2018) Bildung. Pädagogische Rundschau 72, S. 341-362.
- Zedler, P. (2011) Vom Verschwinden der "Erziehung" aus der Erziehungswissenschaft. In J. Breithausen & F. Caputo (Hrsg.) Pensiero critico. Cosenza: Pellegrini.
- ジョン・デューイ著、加賀裕郎訳 (2018) 『デューイ著作集4 哲学4 確実性の探求』東京大学出版会。
- ローター・ヴィガー、山名淳、藤井佳世編著 (2014) 『人間形成と承認』北大路書房。
- ガート・ピースタ著、上野正道監訳 (2017) 『教えることの再発見』東京大学出版会。
- (主任指導教員 深澤広明)

【付記】

本稿はJSPS 科研費 JP19J1240400の助成を受けたものです。