

フリードリヒ・コーパイ (I)

——『教育過程における実り多き瞬間』とその意義——

Friedrich Copei, Sein Werk und sein Leben.

山 元 有 一

Yuichi YAMAMOTO

FRIEDRICH COPEI (1902-1945) ist ein unbekannter Pädagog, insbesondere in Japan. Seine berufliche Unruhe und ein zu früher Tod als einer Soldat sind die Bewertung für ihn gestört. Damalige Situation zwang auch die einzige Schrift COPEIs stillschweigen zu lassen. Wir halten aber seine Schrift: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß (1930) für lesenswert im verschiedenen Sinne. In Pädagogik liegt ihrer Bedeutsamkeit darin, daß sie sich in der nicht total bewerteten Reformpädagogikperiode als kritische Revision der Schulreformbewegung erschien und seine Schrift, die durch vielartige Bereiche — z.B. Expressionismus, wissenschaftliche und praktische Pädagogik, dialektische Theologie, etc. — ausgeübt geworden ist, echtes Lernen als Anamnesis, d.h. Verwirklichung des Vorverstehensgehaltes, und echtes Erziehen als sokratische Mäeutik, d.h. Erweckung einer lebendigen Bereitschaft, welche den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt, nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erörterte, und daß Kritik und Vorschlag COPEIs für die gegenwärtige Erziehung aktuell sind. Seiner Bildungsbegriff ist sehr dynamisch, wie die folgende Abläufe: die Selbstverständlichkeit als Vorurteile, die Erschütterung der Selbstverständlichkeit durch den Anstoß, die Verlegenheit oder das Stutzen, die Fragehaltung, das spannungsvolle Suchen mit Zucht und Disziplinierung, das expressionistische Aufblitzen der Konzeption (der fruchtbare Moment), die Prüfung, die Eingliederung in die Wissenszusammenhang und das Verstehen der Gegenstand und zugleich die innere Selbstumformierung, und schließlich die Selbstverständlichung des errichteten Verstehensgehaltes und die neue Gestaltung der Vorurteile (zweite Selbstverständlichkeit), wieder das Durchbrechen der Vorurteile..... Das Rolle des Lehrers ist weder die Übermittlung des Wissens noch das Führen, nicht das Wachsenlassen, sondern die Bestätigung dieses in der eigenen Seele des Kindes selbständig durchführten Prozesses. In Unterricht und Erziehung braucht jeder Lehrer also sorgfältiger Plan und zwar feinsinniger Takt, wie einige Beispiele COPEIs aus der Arbeit der Volksschule zeigt. Trotzdem gibt es gar nicht die Methode, die den fruchtbaren Moment zustandekommen läßt, aber dieser Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung als Kairos auch nicht entsteht einerseits ohne Sehnsucht nach besserem Wissen und quälendes Suchen des Kindes, andererseits ohne Plan und Takt des Lehrers. Daraus können wir mit COPEI die Elastizität erfordern, die in der Erziehungsarbeit, dem Unterrichtsplan und dem Plan der Stunde für den Takt des Lehrers und alle suchenden Schritte des Kindes Raum lassen kann. COPEI belegte auch diese Tatsach in dem Arbeitsbericht über den Gesamtunterricht. Für ihn ist das Lernen überhaupt das immer unvolldete, also unablässig bildende Wiederschaffen in der Auseinandersetzung mit Gegenstand, wenn auch in dem Empfangen ästhetischer Sinngehaltes, die scheinbar passive Arbeit ist. Und zugleich das Lehren ist nicht erstarrnde Routine in dem Unterrichtsmethode. Nach Gedanken COPEIs bricht es kritisch den konventionellen „Krusten“ der Methode und gebärt eine neuen lebendigen pädagogischen Atmosphäre, wie Prozeß des fruchtbaren Momentes. Wir können immer wieder behaupten, daß die einzige Schrift FRIEDRICH COPEIs der fruchtbare Erfolg der Reformpädagogik war, die in sich theoretisch und praktisch reflektiert geworden.

はじめに

フリードリヒ・コーパイ (Friedrich Copei/1902-1945) の名は、我が国の教育 (学) 界の間でもほとんど知られていない。当時、養成システム上では社会的上昇を閉ざされていた初等教員から出発し、大学でエドゥアルト・シュプランガーの下、著作として公にされる博士論文『教育過程における実り多き瞬間』を書き上げた彼は、すぐさまドルトムントの教育アカデミーの講師として招聘されるが、その地位も長くは続かなかった。短期間のうちに入れ替わるポストに応じて、継続されるべき研究課題は次々と変更されざるを得なくなり、国家社会主義の政権掌握直後、政治的理由により一切の公職から追放されてしまう。そして、生活の糧を全く得ることのできない状態が続いた後、初等教員、ライヒ施設の研究員、従軍心理学者と転職を強制され、結局、第二次世界大戦末期の1945年4月に一人の兵士として、ベルリン市街戦で行方不明となる——その不幸な知らせが妻エリザベトに伝えられたのは、その年の秋になってからであった。彼の研究活動は著作以外には、一定のまとまった形をとるには至っていない。こうしたコーパイの不安定な状況と42歳というあまりに早すぎた死が彼の名を後世に残しがたくしたことは疑いを入れない。だが、彼の著作は歴史的意義を有しているばかりでなく、現代においてさえその意味を失っていない。彼の死の後でも、よく知られたドイツの教育学者たちによってその意義がたびたび確認されている。そこで本稿では、この知られざる人物の全体的理解を目論見として持ちながら、まずこの著作の成立等を探っていく。ついで彼の著作の内容に触れ、これまでに単独では明らかにされていない意義を詳細に探ることとする。そのために引用の多

い図書紹介まがいのものとなることは否めないが、今時点で可能な限り、彼の教育 (学) 的核心に触れるよう努めたい。

【 1 】

この節ではコーパイの著作との関係に重心を置きつつ、彼の履歴を確認しておきたい¹⁾。

彼は零落した貧しい農民の出自を持つ。5人の兄弟姉妹が彼にはあった。彼は幼くして中級郵便官吏であった父親を失ったが、おそらくは苦学の後にデートモルトの市民学校 (Bürger Schule) を輝かしい成績で卒業し、教職へと推薦される。1917年から1923年まで同地の教員予備学校及び教員ゼミナール (プロテスタント) で学び (Vgl. Hesse1995, S.222), 1923年4月教職に就く。本稿にとって重要なのは、既にこのころまでに彼が当時の教員養成に対して疑問を持っていたことである。遺稿集の断片には次のような文章が残っている。「この時期の非常に教条主義的で狭隘な教授活動は、教員ゼミナールに入学する以前から私には全く不十分であり、……私が教員ゼミナールで痛々しく感じていたこと、つまり抽象的な教えの不毛さ、生き生きとした生活との関係のなさ、子どもたちの形成と義務へ向けての能力の欠如、国民の生活との結びつきの欠落、こうしたことがみな、初等教育機関の活動で私に対して立ち現れてきた」 (Wehrmann1982, S.9f.)。教育活動には喜びを感じてはいたものの、こうした態度から彼は研究の必要性を感じる。始めのうちは独学で教育学研究を始める傍ら、エーリク・ネルティンク——後のノルトライン・ヴェストファーレン州の経済大臣——のクライスで「青年運動の間を架橋すると同時に、社会学の新しい洞察に到達しようとして」いた (Schwab1999⁴, S.259)。し

かし、教職から僅か1年半後には休職願いをだし、1924年の冬学期と1925年の冬学期にはミュンスター大学で、1925年の冬学期から1928年の夏学期まではベルリン大学で学ぶ——大学学習の中断は、無論、生活費の問題である。これが実現したのは、ヴァイマル期に入って教員ゼミナールが廃止され、それに代わる新しい養成形式が現れるまでの移行的措置の一環として、特別の資格を有する教員ゼミナール卒業生に大学学習の権利が与えられたからであった (Vgl. Schwab1999⁴, S.259)。彼は哲学、教育学、心理学、経済学など様々に学ぶとともに、殊にエドゥアルト・シュプランガーの演習に参加し、学問的関心を拡大している²⁾。そうしたことは彼の著作でも謝辞の対象となっているロマーノ・ゲアルディーニの宗教哲学演習への参加にも現れている³⁾。こうした幅のあるスペクトルは彼の著作にそのまま反映されている。

ところで、著作の契機となったのは1928年の夏学期に、シュプランガーが彼独自の教育理論においても重要な意義を持っていた問題、後に『私は内面から今これを理解している』という深い体験をいかにして燃えたたせ得るか (N696e, S.92)⁴⁾ と表現される問題を取り扱ったことであった (Vgl. Wehrmann1982, S.10)。当初、1925年の冬学期にシュプランガーがコーパイに与えた博士論文のテーマは、ヴィルヘルム・フォン・フンボルトに関するものであったが⁵⁾、結局コーパイはそのテーマを選ぶことはなかった。だが、新たに示された教育実践とも非常に密着した問題は、すぐさまコーパイを引きつけた。シュプランガーは後年、次のように述べている。「私が直ちに感じたことだが、教育問題の重要で最も中心的なものが、彼の手の内で最良の形で庇護されていた。それ故、私は彼に……『教育過程における実り多き瞬間』を

示した」(N559, S.8f.)。後々まで様々な面でコーパイに助力を惜しまなかったシュプランガーであるが、この論文完成の過程においてもそうであった。彼は自らの講義を土台にして論ずることも認めている——「ある一章の詳細は私の諸講義からのものです」(1935年7月20日のブレットナー宛のシュプランガーの書簡から⁶⁾)。だが、コーパイの示したものは借り物ではなかった。「そのテーマから彼の生み出したものが証明しているように、彼の中にはより高次の意味において教師となるために必要な真のソクラテス的なものが生きていた」(N559, S.9)。こうして1929年7月25日の口述試験の後、ベルリン大学においてシュプランガーとハインリヒ・マイアーの下で同年3月6日に博士号を取得した (Vgl. Hesse1995, S.222)。初版は著者の母親に捧げられている。

著作は教育に関する専門領域ではアクチュアルなほうであったように思われる。コーパイ宛の書簡 (1930年3月29日) で、ケルシェンシュタイナーは書評の約束をして次のように述べている。「著作はよい出来ばえです。私はどこにも疑問を持つことはできませんでした。また、けばけばしい技巧的な教養人のドイツ語でもなく、よい書きぶりです。非常に心地よく読めました」(Wehrmann1982, S.34)。ドレスデンの視学官カール・フリードリヒ・シュトルムも実際に『ドイッチェ・シュレー』誌上に書評を掲載して、そこで時代に警告するコーパイの著作の意味を強調している——同様のことはチューリヒ大学教育学教授マックス・ツォーリンガーの書簡 (1930年8月1日) にも見られる (Vgl. Wehrmann1982, S.35, 36)。また、ヘルマン・ノールも著作に対する批判が避けられないとしても、刺激的な内容であることをコーパイに宛てて書き送っている (Vgl. Wehrmann1982, S.35)。こ

のような書簡の中でも、特に興味深いのは1930年からロストック教育研究所教育学教授であり、シュプランガーが教員養成に関する提案を行った1920年の全国学校会議では青年運動右派の代表として出席していたゲルハルト・ギーゼ(1901-1969)がコーパイにあてた書簡(1930年8月25日)であろう。というのも、ギーゼはコーパイとほぼ同年齢であったばかりでなく、コーパイ同様にシュプランガーの下で博士論文を書いているからである。後に「追放」されるとしても⁷⁾、彼は1932年から2年間、師のアシスタントも勤めている(Vgl. Hesse1995, S.303-305)。少々長いが引用したい。「……私は貴方の労作をかなりな喜びを感じ、大きな収穫を手に入れつつ読みました。それは本当に『実り多き』根本的な考え方でした。そうした考え方を貴方はどの頁にも光り輝かせていました。哲学的に、そして心理学的に深みへと進んでいく素晴らしい理論の結合、実践とのはっきり感じ取られる結合は、全く特別の繊細さをなしています。もし私が、その労作は最良の意味においてシュプランガーの精神をそれとなく教えていると言うとしますなら、貴方は私を正しく分かってくださるでしょう。読み進んでいく際に私には、ゼミナール報告やシュプランガーとの対話から私に打ち明けられたもののいくつかが思い起こされました。何よりシュプランガーの下では、真の産婆術とは何かということを生き生きと経験することができるのです。シュプランガーはいかなる『学派』というものも所有しようとしません。ですが、貴方の労作は現実にはシュプランガーが自負し得る彼の学派の最上の実りであると、私は思います。それ故、貴方の労作が単なるシュプランガーの弟子の労作ではないということも、私が言う必要さえないでしょう」(Wehrmann1982, S.35)。他方、出版直後ではな

かったが、ハンス・W・ツィーグラールは雑誌『教育』で1932年から「学びの新しい心理学に寄せて」と題した文献案内を行い、コーパイの著作について数回にわたって「学びのプラトンの理論」として紹介している⁸⁾。また、既に批判も存在する。オットマール・ヴィヒマンは教授学に関する文献報告で「……対象の権利とこれを通じて人格教育が可能となるとすれば、それはきわめて重要である。……コーパイの『実り多き瞬間』はこうした課題を実行に移している。……人間にとって本来の意味で内的にもたらされる本質的に卓越したものを捉えることがどれほど非合理であるかが、至るところで指摘されている。結果として、非合理的なものを決定的に尊重する教授学が生じて来ざるを得ない」⁹⁾としている。だが、公でコーパイが指摘されることは、少なくとも雑誌『教育』で見える限りは、それ以後全くない。そして、おそらくアカデミックな世界に追従して、一般的な反響も小さかったと言うのが適切であろう。赤か褐色か以前に、改革教育運動は通行止めの前にあった。彼の最も親しい友人によって語られるように、その著作が公にされたのは、やはり受け入れられるには程遠い不幸な時代であった(Vgl. Cp10b S.6)。他の箇所でも、その友人は次のように記している。「コーパイの探究は……当時の関心領域の外部にあった。……というのは、独自の問題から生命を獲得する教育は全体としてその口を封じられていたからである。……問い合わせたとき、これまでのところ700部ほどが売れているという情報を得たが、当時、ドイツの書籍市場がまだ開かれていたということを考え合わせると、お粗末なほど僅かな数字であった」(Sprenger1962, S.349)。コーパイの著作は1000部印刷されたが、生前中の再版はなかった。残部も戦争中の焼夷弾の雨の中で燃え去ってし

まう。彼が終戦直前に突然消えてしまったように、彼の著作は彼の死以前に同じ運命を辿っていた。

しかしながら、第二次世界大戦後、彼の著作は再評価される。これはコーパイの著作が再び世に出されることを強く願っていた教育者アルバート・シュラムの求めに応じて、シュプランガーが出版社を動かしたからであった。その際、今触れた友人ハンス・シュプレンガーを、シュプランガーは編者として推挙している (Vgl. Wehrmann1982, S.16)¹⁰⁾。著作はこの親友の尽力によってさらに版を重ねた。1953年のシュレースヴィヒ・ホルシュタイン州政府の名誉回復措置により教育大学教授の称号が与えられたのは、復権の具体的な現れであった (Vgl. Hesse1995, S.223)。

戦後のコーパイ評価として教育学的文献でよく知られているのは、オットー・フリードリヒ・ボルノーの評価であろう。彼はコーパイの著作を自らの議論に引き寄せて、教育の非連続性に関する先駆的な著作として位置づけている¹¹⁾。また、シュプランガーの小論「基礎的なものの生産性」(N696e)における「純粹事例」と同じように、ヴォルフガング・クラフキは範疇教育に対するコーパイの意義を、ゴットフリート・ハウスマンはドラマトゥルギーの視点から教育方法の新たな貢献をコーパイがなしたことをそれぞれ評価している。さらに、ハインリヒ・ロートは「本物との出会い」との関係でコーパイに言及している。これと同じ位置づけはヴィルヘルム・フリットナーの『一般教育学』においてもなされている¹²⁾。これ以外にも、カール・オーデンバハは合科教授に対するコーパイの功績について触れており、ゲルハルト・ヴェーレ、テオドール・ヴィルヘルム、そして近年ではマルティン・シュヴァーブなどは、コーパイの著作

を発見学習の創始的著作として評価している (Vgl. Schwab1999⁴⁾, S.262f.)。そして、コーパイの師もいくつかの文章の中で著作について触れているが、中でも彼の次の発言はコーパイの著作の位置づけを明確に示している点で、本稿にとって興味深いものである。「私にとってこの博士論文が同時代の教育学の最も重要で最も『実り多き』著作の一つと思われたことを告白するのに、少なくとも私の側では躊躇するところはない」(N559, S.9)。

シュプランガーのこの評価が暗示するように、コーパイの著作はたとえ大きな反応を引き起こさなかったとしても、彼を教育アカデミー講師への道を切り開いた。早くも1930年12月にはエルビンの教育アカデミーより実践的教育学のポストを提示されている。その直後、ドルトムントの教育アカデミーは彼を獲得しようとして、理論的教育学のポストを設置した。シュプランガーの仲介により、コーパイは後者に招聘され、そこで産業教育学の構築という特殊課題を引き受けることとなる。それは「初等教育機関が……産業社会の中で時代に適合した地位を見出すことがいかにして可能か」(Wehrmann1982, S. 11f.)という問題であった。とはいえ、この課題探究は僅か1年で強制的に終了される。緊縮政策による8つの教育アカデミーの閉鎖により、コーパイはカタリーナ・ペーターゼンの配置転換によって生じたキール教育アカデミーの実践的教育学の空席を埋めるよう求められた。ここでの彼の役割は一転して実践的なものとなった。というのも、彼はアカデミーでの教員養成とは別に、4人の校長と約50名の教員を擁する5つのアカデミー附属の初等教育機関の学校監督をも委ねられたからである。ところが、この地位も1年ほどで失う。1933年4月7日に発効した職業官吏再建法は、コーパイに対して「直ちに

発動する最終決定があるまで」公職からの休暇を求める。そして、コーパイは社会民主党員であったという理由から公職を追放される——彼は1925年の一時期と1931年夏から1933年3月まで社会民主党員であった (Vgl. Hesse 1995, S. 223). 彼が後々さらに「世界史の歯車」(シュプレンガー [Wehrmann 1982, S. 60]) に巻き込まれたとき、シュプレンガーは次のように語っている。「著者(コーパイ)は過去に初等教員でしたが、その後に高等教育機関の講師となり、貴方もよくご存知のやっかみ者によって締め出され、その後、初等教員でした。彼の村が——高貴な目的のために——東へと移転させられたとき(!), 彼は従軍心理学に進みました。すべてが殊のほか象徴的なのです!」(1941年7月27日の中間学校校長マルティン・シュテールマン宛のシュプレンガーの書簡から)¹³⁾。

このように運命に翻弄されたコーパイの著作とは、どのような内容を持ち、いかなる意義を持った著作なのであろうか。これが次節以降の課題となろう。

【 2 】

「実り多き瞬間 (der fruchtbare Moment)」という言葉は、コーパイが初めて用いたものではない。周知のように、それはレッシングの『ラオコーン』において、物体に芸術上の意味附与を行う彫刻家や画家の制作における美的構成の重要な鍵概念として用いられたものである。レッシングによれば、それは彫刻家や画家が自らの表現のために捉える出来事や行為から切り取った最良の瞬間、その場面を除いては美的構成がそもそも成立しない唯一の瞬間を意味している。したがって、美術はもっぱら行為のある一点を用いることができるにすぎず、文学のように時

間的に継起する事象を表現することができない¹⁾。これに対してコーパイの「実り多き瞬間」は、単に美的創造においてのみ用いられる概念ではなく——彼もレッシングが美的創造にばかり偏しているとしているわけではないとするが (Vgl. Cp10a, S. 80)——、芸術を受容する際においてもあり得る瞬間とされる。彼はレッシングとの差異を次のように示している。「『実り多き瞬間』の正しい選択は、意味受容の『実り多き瞬間』を部分的に準備したと言わねばならない。……芸術作品における『実り多き瞬間』を解放する内容は、レッシングの場合の想像力を刺激する絵画作品の性質以上に遥かに内容豊かなものである……」(Cp10a, S. 81)。さらに、コーパイのそれは単に美的領域に限定されたものでもない。彼の著作はその瞬間を知的領域、倫理的領域、宗教的領域に至るまで広く位置づけようとしている。また、彼の言う「瞬間」は、ゲーテやヘルムホルツ、ロベルト・フォン・マイヤーのような天才を事例として解明されているが、そこで得られた内容は平均人・凡人の意識過程と明らかにパラレルな関係を保っている。「天才の創造性に関する探究がはっきりと示すところでは、創造的な構想の過程はその行い方ではなく、その効果と意義に応じて凡人の精神過程とは区別される。だが、……どのような場合にも、天才の創造作用において示すことができた根本傾向と別個のものではなく、……『実り多き瞬間』が中心的な意義を有している」(Cp10a, S. 25)。そして著作のタイトルが既に示すように、そうした観点は、天才と凡人の場合と同様に程度の差こそあれ、子どもの意識過程を理解する場合にも大人のそれと等しく導入されている。このようにコーパイの「実り多き瞬間」は意識領域全般のかなり一般的な出来事として考察の対象となっている。

このようにコーパイ独自の意味づけをなされた「実り多き瞬間」の意識における成立とそれ以後の展開は、様々な領域において違いはあるとはいえ、基本的に類似の過程を経て進む。コーパイによれば、その最初の状態は秩序立てられていない意識である。それは「決まり文句やドクサに凝り固まった外皮」(Cp10a, S.12)で覆われた「盲目の自己確信」(Cp10a, S.5)である。そうしたものを形成するのは、日常的には問いかけや捉え直しの必要性を全く感じない「匿名な人の判断 (Man-Urteile)」(Cp10a, S.84)であったり、伝統的に受け継がれてきたモラルや習慣であったりする。それは非合理的で非個人的なものであり、「考えられるところでは (man meint)」や「言うまでもなく (man sagt das nicht)」といった言い回しの中に見られるように、発言の担い手が確定できないものである (Vgl. Cp37, S.123)。他方、単に受動的に受け入れられただけの知識や判断も自明なるものに属する。初等や中等の教育機関における知識も、それが記憶の器に盛られた状態にとどまる限りは、先入見の状態を脱しているとは言えないために、この意識に属する。また、子どもの未分化な思考も秩序立てられていないという点では、やはりこの意識状態と類似したものであろう。コーパイはこうした「誰もがするように」といったあり方の意識の状態を「自明性 (Selbstverständlichkeit)」という言葉で特徴づけている。

こうした自明なるものはそのままでは個人の自己形成には何ら寄与しない。しかし、あるときこの意識に対して何らかの仕方で「刺激 (Anstoß)」が与えられる。それはちょっとした気づきによって内部から、あるいは自己確信の適用を逃れる出来事によって外部から発生する。つまり、刺激の与えられ方は、これまでの歴史

認識とは矛盾するデータによって問いかけざるを得ないような歴史学者のように自己開拓的に与えられることもあれば、学校教育のように他者から課題として与えられることもある。いずれにせよ、ここにおいて自明性は崩壊する。これまで当然であったものは一転して困惑の対象となる。もちろん、子どもたちにおけるように、これは自己確信の消滅という形で現れることがない場合もある。というのも、純粋な教室空間という環境は存在しないという理由から先入見の不在はあり得ないとしても——「人格と呼ばれるものにおいて触れ交叉し合う多くの生活圏に属している限り、我々はみな……自明性の影響下に生きている」(Cp37, S.123)——、その原因となる自己確信が形成されていないように見えることもあるからである。しかし、実り多き瞬間に至る場合、この段階で現れる「ハッとすること (Stutzen)」が見られることは共通している——とはいえ、刺激の惹き起こす驚きはある種の偶然 (Zufall) の役割でもある (Vgl. Cp10a, S.66)。それは「不意打ちされ圧倒されたあり方」(Cp10a, S.54)である、この驚きとともにコーパイは動揺、当惑、支障、矛盾といった言葉を挙げて、この状態をより具体的なものとしているが、これらはそうした中で感嘆符と疑問符を同時に伴った「何だって (Nanu?!)」(Cp10a, S.54)という日常的な言葉に集約されていく。だが、この言葉は問いかけと驚きが混合しているという点で、未だ一定の態度を形成してはいない。それはさしあたり、知的領域で言えば「知への憧憬」(Cp10a, S.5)、「知識を求める衝動」(Cp10a, S.9)にすぎない。しかし、ここに未だ到来する約束さえない実り多き瞬間へ向けての出発点がある。自明であった対象はここでは内的によそよそしいものとなっており、同時にここには素朴な形ではあれ、自己

への振り向きといったものもある。コーパイはこれを「思想の断片」(Cp10a, S.18), 「妙案のための沈殿物」(Cp10a, S.18), 「先取りされた解決」(Vgl. Cp10a, S.19), さらに「イデー」(Cp10a, S.19) とも言い換えている。

こうして自明性の崩れ去ったところから、実り多き瞬間へ向けての第二の局面が発生する。それは「問題提起の態度 (Fragehaltung)」である。「私はぼんやりとした対象を、あるいはぼんやりとした関係を捉えようと試み、規定する問いを立てる。つまり、『これはいったい何なんだ、いったいどうなっているのだ (Was ist denn das, wie kommt denn das?)』, と」(Cp10a, S.54)。問題提起の態度において問題対象と対決する中で、解決可能と思われる材料が収集され観察されるのと平行して、問いかけは分析的構成的に細分化されて個別問題となり、また問題が特定化されて個別ごとに分析・比較されていく。もちろん、ここには誤った考えや観点変更も含まれている。コーパイはこの状態を次のように記している。「『例えばこれならどうだ？あるいは例えばあれならどうだ？では、これでは？(ist das etwa—? oder etwa—? oder ist das...?)』という具合に、内容をあらかじめ捉えつつ、それがふさわしいかを吟味する一連の解決を与える問いかけの中で分類される」(Cp10a, S.54)。これは一つ一つを手探りする「部分からの突き破り」(Cp10a, S.54) であり、情熱的に模索する一貫した努力の過程であるが、試行錯誤の過程でもあるために緊張と苦悩は避けられない。様々なケースが失敗に終われば、再び一からやり直さねばならない。とはいえ、これは問いかけやそこから得られる内容が明瞭なものとなり編成される過程であって、この過程を経なければ、ある種の確信を伴った次の言葉によって示される段階、すなわち、「『もしこれがそうだと

すれば、あれはどうなっていないてはいけないのか？(Wenn dies so wäre, wie müsste dann jenes sein?)』」(Cp10a, S.54) という問いかけによって代表される注意力を伴った複数の問いかけや諸内容の再編成・秩序立てと検証・実験による経験の枠組みへの組み入れは生じない。こうして、過去の蓄積をも含めながら、対象に対する理解のあり方が形作られていく。ここに現れるのは「『事象に即して目覚めていくこと (an der Sache Erwachen)』である」(Cp10a, S.54)。ここでは規律 (Zucht) の習得や「印象をあらかじめ準備したり後から整えたりする中での律する秩序 (Disziplinierung)」の遂行も同時に行われており、行き当たりばったりの試行錯誤や問いかけ、表現の自由気ままな流出ばかりが支配しているのではない (Cp10a, S. 61; Vgl. Cp10a, S.65)。外見上での「あれもこれも」の下に、知的領域では分析的構成的思考が、美的領域では職人芸が重要な役割を担っている (Vgl. Cp10a, S.71)。また、こうした過程は個人の内部でのみ展開するとは限らない。例えば、負の場合も含めて、教室空間においては子どもたち一人一人の発言や疑問がこうした状況を展開させることもあり得るであろう。

だが、こうした努力は必ずしも解決や発見、理解へと導くことがない。この段階と解決のための飛翔点との間には、つまり悶々とした模索と実り多き瞬間との間には容易に橋渡しすることのできない溝がある。この幸運な飛躍を触発するのは、コーパイによれば刺激に続く第二の偶然であるとされる (Vgl. Cp10a, S.61, 66)。この瞬間的なインスピレーションは、文字通り「我々のうちで新しい認識が稲妻のように目覚め、精神的な内実が我々を包み、我々に突如として『光が差す』ような独特の瞬間」(Cp10a, S.1) である。模索の中の「暗がりの予感」は

一時的なひらめきを通して、まだ非反省的な意識ではあるが、一瞬だけ解決の見取り図を与える——コーパイはこの瞬間を、闇夜の個々隅々を一望させてすぐに消え去る信号ロケット（照明弾）に比している（Vgl. Cp10a, S.61f.）。そして、それは「休息」、つまり「弛緩した瞬間」（Cp10a, S.16）あるいは「自己放棄」（Vgl. Cp10a, S.20）の際に突然に発火する。それらはある種の退行状態とも考えることができよう。したがって、飛翔点としての実り多き瞬間は意図的に組み入れられることを拒むものであり、方法上で——例えば自ら行う思考の方法や他者を媒介とした教育の方法として——図式化できないものである。だが、問題提起の態度における緊張と苦悩がなければ、言い換えれば対象に対する意識的な関与と同時にそうした関与に基づく自己改造としての「事象に即した目覚め」なしには、この溝を飛び越えることも不可能である。多少長くとも、以下の引用はここでは避けられない。「本質的なのは次の二つのことである。まず、始めから問題が……強烈に独占し、……間違った結果に終わることがあったとしても、その足取りをすべて自分自身で進めねばならなかったことである。ついで、……考え観察しながら模範として示されたものに安易に従うことなく、むしろ常に問いかけるところから次の観察や熟考へと押し進んで行き、あらゆる個別の探究の際にも、常に緊張した最終目標が、つまり他の諸現象に対しても説明できるような解決の洞察が最終的に到来するまで頭を悩ませていたこと、これが本質的である」（Cp10a, S.105f.）。それ故、実り多き瞬間は必然と偶然の織り成す出来事であると言えるであろうし、論証的思考と直観的思考の組み合わせの産物であるとも言えるであろう。この瞬間に至る過程は「認識の張り詰めた織物がいかに生き生きとした直観の横糸

によって織り込まれているかを……我々に示している」（Cp10a, S.66）。この点にコーパイが天才の着想を天からの幸運な贈り物としてのみ捉えなかったこと、したがって平均人や子どもたちの場合にも想定したことの根拠がある。また、コーパイの「瞬間」がカメラのシャッター・チャンスのように切り取られた、したがって抽象的な部分ではなく、束の間であれ全体像を与える瞬間、その後の過程全体を内包しつつ、同時に新たに生み出す一部分であるという点でも、レッスンとの決定的な相違を改めて認めさせる。

ところで、実り多き瞬間という受胎の時は、「幸運なる着想」（Cp10a, S.15）、「妙案」（Cp10a, S.16）、「漠然とした認識」（Cp10a, S.18）、「構想」（Cp10a S.18, 62）、「探求への導き入れ」（Vgl. Cp10a, S.21）、「結晶化の時点」の生成（Cp10a, S.27）、「措定意識のひらめき」（Cp10a, S.42）、最初の「客体との融合」（Cp10a, S.84）と様々に表現されるが、やがて「問題の情熱的な固有運動」（Cp10a, S.17）と言われる懐胎の時期を経て、対象の新たな認識や理解とそれらを行う新たな態度形成、つまり一定の自己形成の状態（Bildung）、「内的な改造」（Cp12, S.611）の誕生へと至る。中間段階の固有運動は形成・形式化への過程であり、知的領域であれば、根拠づけや立証・検証、再実験によって統一的な解決、つまり一般化を目指して秩序化、全過程の確定がなされる。それは言葉による形成、つまり「言語による事象の再創造」（Cp10a, S.44）を経て最終的に確証された解決となり、一方では明証性（Evidenz）へ、他方では自己形成（Bildung）と至る。その他の領域でも、美的領域であれば、美的創造においては構想という火花を契機として芸術作品の完成へと、また美的受容においては、現実から離れ対象に没頭する

中で再発見の瞬間を通して、受動性というあり方ではあるが、融合状態 (Gepacktsein) と同時に自己形成へと進む。また、倫理的領域であれば、危機や葛藤状況、罪の意識——彼はこれらをヤスパースの「限界状況」という概念でまとめている (Vgl. Cp10a, S.89)——を引き金として、改造された責任ある価値判断が関係する決断 (Entscheidung) へ、宗教的領域であれば、倫理的領域における行為の後悔が存在の後悔となることによってなされる回心を介して、人間存在の意味に対する態度で満たされる成就 (Erfüllung) へと導かれることとなる。

無論、ある領域においては上述したような過程を順序通りに辿りはしない。例えば、ゴルギアス対話篇を用いてコピーが示したように、倫理的領域においては——メノン対話篇における知的領域での出来事と同様に——、非反省的な自己確信という自明性がソクラテスによって揺り動かされている。しかし、美的領域、特に美的な意味創造においては、その最初の段階は欠如している。とはいえ、美的な意味創造においては、「芸術家の沈潜と内的な孤立」(Cp10a, S.68) と言われるように、日常性とのあらゆる接触から遠ざかることが特徴のある出来事とされている。したがって、ここでは自明性はあらかじめ放棄されている。その点で刺激の段階が欠落していたとしても、それと類似したものが補完していることになる。なお、ドイツ表現主義の音楽や絵画が示すように、美的な意味受容においては規格、反復、パターン化への「叫び」にも似た抵抗によって鑑賞者の自明性は破壊されることがある (コピーの言う「体験層の変質」[Cp10a, S.83])

しかしながら、こうした差異以上に注目しなければならないことが三つある。まず、実り多き瞬間の過程が常に主体的な創造過程であると

いう点が、それである。受動的であるようには思われる美的な意味受容でさえ、コピーはそこに能動性を認める。「イメージは我々の中で初めて再構成される。受容の過程は根本的な傾向では芸術作品の生産の過程と類似している」(Cp10a, S.77)。「体験は常に再創造である」(Cp10a, S.121)。したがって、そうした受容は単なる美的な興奮や印象の所有(享受)ではない。美的な対象に没頭することによって対象を流動化し、その一つ一つを手探りしながら受容する者にとって固有の意味を持った対象として再構成する (意味附与としての美的受容)。作品が制作者の手を離れるように、受容する者は作品に即してそれを我がものとする (An-eigung)。この過程で受容する者には「まだ成長することのなかった新しい『器官』が自己形成される」(Cp10a, S.83)。それ故、実り多き瞬間の過程は対象に対する意味附与や創造であるばかりでなく、自己自身に対するそれらでもある。これが着目すべき第二点である。「対象についてのあらゆる定立的意識は、同時に、それ自身についての非定立的意識である」(サルトル)²⁾ が、実り多き過程においては、対象へと「思考がへばりつくこと」(Cp10a, S.66) で対象との没頭と融合の中で理解に至る。そして、その理解の過程で自己自身も変容する。それは非反省的意識のレベルにおける自己形成であり、後に反省的意識において遅ればせながら見出されていく。対象と格闘することで対象から形成される自己のあり方を、コピーは再帰的とも言える表現を用いながら、次のように記している。「私が思考するのではない、事象が私の中で思考する (Nicht ich denke, es denkt in mir.)」(Cp10a, S.66)³⁾。ところで、創造的な過程の中に位置する実り多き瞬間は対象理解の一契機であると同時に自己形成の方向性をも潜在的に含

む瞬間であったが、こうして解決された内容が自明性のうちへと再び取り込まれてしまうことは指摘しておかねばならないであろう。達成された解決はやがて前提となり、次第にその新奇性を失っていくが、そうして自明になった解決は再びその外皮を引き剥がされ、次なる解決が目指されることとなる。「自明なるものが『疑わしいもの (fragwürdig)』, 『問題あるもの (problematisch)』となる。……狭隘な枠組みは壊れ、新しい意味や新しい価値がその問題設定から獲得されて、……そうして再びそれは自明なものとなる。……『問題あるもの』と『革命的なもの』とは確かに両極をなすが、真正の自明なるものに対して排他的な対立関係を持っていない」(Cp37, S.123)。ここに重要な第三のものを見て取ることができる。すなわち、理解や自己形成 (Bildung) の力動性である。このことはコーパイが否定的側面においてのみ自明性を理解してはいなかったことを示している。ある事柄が自明なものとなったのは、かつてそれが疑わしいものとして立ち現れてきたからである。それ故、生き生きとした力動的な発展を遂げてきた日常、つまり生・生活 (Leben) が、

コーパイにとってあらゆる理解の出発点であることは確実であろう。彼がたびたび「生が陶冶する」というペスタロッチの言葉を引用する理由もそこにある (z.B. Cp10a, S.124; Cp37, S.127)。コーパイが捉えていた自己形成 (Bildung) とは、自明性 (自明なるもの) と非自明性 (疑わしいもの) との弁証法的運動であった。しかし、やはり「そこに安住の地はない」(Cp10a, S.89)。

【 3 】

以上に示した意識の過程は、具体的に教育実践において、どのように観察されるのであろうか。コーパイの著作では実り多き瞬間の解明の後に、「教育学的結論」と題された結論部分が続く。そこにはおそらく確実に彼自身の教育経験からのものであると思われるいくつかの事例を目にすることができる。彼自身が我が国で知られていないという事情を考慮し、ここではドイツにおいては「かなり引用される」(Schwab1999⁴, S.258) ミルク缶の事例を取り上げてみたい。それはおそらく彼の授業記録である。

「遠足の際、子どもたちのうちの一人がコンデンス・ミルクの缶を携えてくる。それは大部分の地方の子どもたちにとっては幾分目新しいものであり、それだけに興味のまなごしを向けられるものである。もちろん持ち主は缶の蓋の一方側に穴を作って、缶を開ける。彼はミルクを注ぎ出そうとする——しかし、ミルクは全く流れ出てこない。振ることでいくらか雫が飛び散るにすぎない。子どもたちは皆、『何でこうなるんだ?』と驚く。すると、一人の子どもが『もっと大きな穴を開けなよ』と彼に助言をする。彼はそうしてみる——だが、目立った成果もない。一人の子どもが推測する、『たぶん、ミルクが固くなっているんだ、ひょっとしたら穴がふさがっちゃってるんだ』——だが、詰まらせているものを見つけ出すことはできない。もう一人が『ちがうよ、水みたいにちゃんとしたミルクが出るのを見たじゃないか』と異議を唱える。『でも、やっぱりきっと何かそこにあるんだよ、じゃなきゃ、やっぱりミルクは出てくるもん』と、当の子どもが頑として譲らない。さらに一人が彼に言う、『でも、やっぱりそこには何もないよ』。教師が『何かかい?』と言葉を投げかけると、『空気だけだよ、あとは何もない、ちゃんと調べてあるよ』と返事が返ってくる。そこに子どもたちの一人が助け舟を出す。この子どもは既にどこかで見たのであろうか、缶に二つ目の穴を開けることを提案する。子どもたちは総じて驚嘆する。というのも、突如として開けられた穴から美しい一条の筋となってミルクが滑らかに流れる

からである。缶が傾けられている限り、ミルクは流れる。ところが、缶を鉛直にすると、ミルクは二つの穴から同時に出てくるはずと思われるが、流れは再び止まってしまう、僅か数滴が出てくるにすぎない。子どもたちは当惑してしまう。どうしてこのようなことが起こり得るのだろうかという問いかけをして、場合によれば子どもたちをなだめて、ひとまず帰宅させる。翌日、学校でどのようにしてこうしたことが起こるのかをじっくり考える課題が立てられる。——日を追って、もう一度実験がなされ、子どもたちで互いに考えを出し合う。ミルクが流れ出ない二つのケースが最初にじっくりと考えられる。図を表すことでそれらをはっきりとさせる。ミルクが出てこず、やはり何かはミルクの邪魔をしているということについて不思議だという意見が再び言い表される。だが、塞いでいるのは空気以外にはあり得ない。というのも、邪魔者はそれ以外にないからである。こうして最初のケースの場合には、空気がミルクの流れを止めているということになる。『それなら、二番目のケースではどうだろう?』、『二番目の穴の前にもあったのは、空気だけ。やっぱり空気しかミルクを止めることができないよ』——『じゃあ、強い方はどちらだろう、ミルクだろうか、それとも空気だろうか?』。次のような答えが返ってくる、『両方とも同じくらい強いよ、だってミルクは出てこられないから』。——そして、ここで三番目のケースが考えられる。『いつ流れ出てきたの?』、『缶が斜めのときだよ』……。『では、どちらが強いんだろう?』——『一つの穴ではミルクが強い、下の穴だよ、だって、下にある方ではミルクが出てくるから』——『それなら、上の方の穴ではどう?』——『上の方ではミルクは強くないな、ミルクは穴の手前にいるのに、出てこられないんだから』——そのとき、缶に入り込んでくる空気の立てるゴボゴボという音を聞きつけた子どもの一人が話し出す、『上の方では空気が強いんだ』——『何でこうなるんだ?』。——ミルクが下へと流れ出るところでは必然的に特に強く押し出し、上にある穴の方では押し出すミルクが少ないことが、大筋ではっきりしたものとなる——、『じゃあ、そこで強いのは?』——『空気だ』……。——今や、突如として子どもたちは流れ出るミルクと入り込む空気の二重の圧力運動を理解する。また、缶にもう一つの穴が開けられた場合に、なぜミルクが非常に滑らかに流れることができるのかということも、今や子どもたちは洞察する。空気が背後で圧力を加えている。この推察が正しいかどうか、例えば一つの穴から液体が流れ出している際に、もう一つの穴を再び塞ぐなどして、さらに今一度試される。言うまでもなく、指で空気穴が塞がれるな否や、急速な流れは止まってしまう。水の場合でもありとあらゆる実験が同じような結果で繰り返される。こうして必要に迫られて推量していたにすぎなかったものが正しいものとなる。空気は現実には障壁となり、圧力を行使し得る。——今度は、中味の詰まった瓶を空にすることについて、他にどのような類似した出来事があるかを子どもたちが話す。そしてこの場合でも、またその他のどのような引き合いに出されるケースでも容易に解決に至り、こうしてついに空気の圧力作用が知られることになる」(Cp10a, S.103-105)。

現在においても紙パック等で再現できる風景には、先に示した実り多き瞬間のまさに実り多き過程を確認することができる。確かにここでは自明性の崩壊は一見したところありはしない。だが、子どもたちの目の前で起こる多くの出来事は彼らの推量を数多く生み出させるとともに、思い思いの多くの提案へと導き、そこに自明性の崩壊から生じるのと同じ心理、つまり動揺と当惑を惹き起こしている。それは「何でこうな

るんだ?」という驚きを含みながらの興味、些細な問いかけから始まり、それがさしあたり偶然に解決した際の驚嘆、そしてまっすぐにするという、おそらくはコーパイの意図的な発案によって発生した新しい問題に伴う新たな当惑、といった具合に様々な仕方で現れる。これまでに習得したであろう知識や考えを用いて、彼らは諸事例に関して比較しつつ、発言し合い問題を整理して問いかけを進めていき、やがてミル

クではなく、空気の側から考えることを学ぶ（事象に即した目覚め）。ある子どもがゴボゴボという音を聞きつけたことは必然的な偶然である——コーパイは著作の他の箇所でも次のように述べている、「幾千人もの者がランプの揺れるのを見たが、誰もガリレイのように触発されることはなかった」（Cp10a, S.22）。そして、ひらめきの発火、全体の見取り図の洞察である。もはやこれ以上触れることは蛇足であろう。

ところで、この事例報告で重要なのは、教師の説明によって対象を安易に納得するのではなく、考え抜くために問いかけ続けたことにある。そのために子どもたちに固有な自己思考や対象との取っ組み合いを「教師から投げかけられるちょっとした疑問」（Cp10a, S.106）で刺激していた。だが、彼の真意は「教師がほんの僅かしか介入していない」（Cp10a, S.105）ところにある。もちろん、子どもたちの気づきや偶然——この事例ではミルク缶に第二の穴を開けることを一人の子どもが知っていたこと（とはいえ、彼も当惑の渦に再び巻き込まれている）——がない場合には、援助の言葉やハッとさせる経験、場合によれば自明性を作為的に揺り動かすことによって、教師が介入する。しかし、それは子どもたちの理解にとって障壁となるものをすべて取り除き円滑な理解を惹き起こすためでもなければ、答えばかりを伝達し説明して分からせるためでもない（Vgl. Cp10a, S.111f.）。というのも、著作の随所で語られているように、そうした教師の行為は子どもたちの問いかける態度を奪い、受動性へと導く結果となるからである（Vgl. Cp10a, S.45, 52, 112, 121, 123）。コーパイが求めているのは「問いかけを展開させる教授活動（ein fragend-entwickelnder Unterricht）」（Cp10b, S.110）であった。それは通常の「（教師の）発問－（子どもの）応答」という図式ではない。

問いかけはここでは常に子どもの側からなされる。

なお付加すれば、当惑状況を意図的に作り出すことによって、「問いかけて緊張しつつ考慮して見ること（Hinsehen）」の重要性を子どもたちに知らせることは、この事例報告では見られないが、他の授業風景に記されている。それは記憶による素描や記憶による言語表現を課題としている（Vgl. Cp10a, S.40f., 109, 115）。例えば、藁に包まれた特殊な形の瓶を目の前において、描くために見るよう指示する。子どもたちが容易に描けると主張するのも容易に察しがつく。ついで、その瓶を取り去り、記憶から描かせたり、言葉で記述したりするよう求める。だが、記憶から対象は甚だ遠い。ここで現れるのが、「何気なく見ていたにすぎなかった」という戸惑いである。子どもたちの前に瓶が再び置かれたとき、彼らのまなざしは確実に変質していることであろう。彼らは洞察しようとして見る（Hinsehen）ようになる。同様のことは、地図の読み取りでも指摘されている。「地図の様子が正確に捉えられ始めるのは、例えば子どもが紙面上で、あるいは頭の中で記憶から川の流れを追いかけてながら描かざるを得ないような場合である」（Cp10a, S.115）。コーパイはこの洞察を「真の見ること（echtes Sehen）」と言い換えている（Vgl. Cp10a, S.108）。その際、コーパイは自明性への刺激のための教師の態度の一つとして、子どもたちの勘違い（Ausgleitenlassen）もそのままにすることさえ許容している（Vgl. Cp10a, S.106）。コーパイにとって、教師は見るべき内容を伝達する者ではなく、子どもたち自らが内容を我がものとするために見ることを先鋭化する者である。彼の著作において最も力点を置いたことを、ここでようやく引用できるのである——「教えることは伝達することでは

ない。それは『実り多き瞬間』を準備するものであり、対象と格闘する中で意味内容を摂取しようと努力する生き生きとした準備の状態を呼び起こすことである。また、『学ぶこと』も新しい意味を獲得する。それはもはや、伝達されるべき意味内容を記憶に刻み込むことではなく、そうした内容を模索する精神や格闘する心の中で生き生きとしたものとすることを意味する」(Cp10a, S.101)。

しかし、コーパイのこれらの報告が、子どもの勘違いや自由な問いかけを全面的に受容せよと要求しているわけでないことは当然である。教師の側から不足している知識を取り出そうとする子どもの問いかけが教師の問いかけの対応物であり、対応関係を欠いた子どもの問いかけが「問いかけのしっぱなし (Auch-Frage)」の状況を作り出してしまうことを、彼ははっきりと指摘している (Vgl. Cp10a, S.116f.)。したがって、単なる安易な受け止めではなく、教師は子どもたちの知識の欠如分と関心がどこにあるのかを分かっておく必要がある。それ故、ちょうど知的領域における分析的構成的思考や美的領域における職人芸のように、教師には計画や構想 (ねらい、目標設定¹⁾) も欠かせないものとなる。とはいえ、子どもの問いかけや注意力、考え抜く態度が外的手段を通しては獲得されないこと、言い換えれば教師の介入によって実り多き瞬間を発生させる一般的方法など存在しないことをコーパイが繰り返し強調していることも、再度確認されてよいであろう (Vgl. Cp10a S.61f, 102, 131)。「教育が方法によって置き換えられることなどあり得ない。……あらゆる教育は産婆術であり、精神や心の奥底から浮かび上がろうとする何ものかに対する助産の技巧・芸術 (Kunst) であるにすぎない (nur)。だが、一切はこの『消極的な限定 (Nur)』に依存し

ている」(Cp10a, S.131)。したがって、計画や構想とともに、教師に必要とされているのは「タクト (Takt)」の問題である (Vgl. Cp10a, S.127)。機械的な知識の刻印へと陥らせがちな計画や指導の持つ硬直性を和らげる「教え-学び」のバランスを保つもう一つの極が、教師自身の人格性に基づくタクトであると言ってよいであろう。第2版以降の編者となったシュプレンガーは第3版以降加えた自らの諸提案においてコーパイの考えに次のような援助射撃を行っている。「教師は計画や構想なしに教授活動を進めることはできないが、その計画は予想することのできないものに対する余地を有していなければならない」(Cp10c, S.129f.)。

ところで、この計画とタクトの関係は、先に触れた自己形成 (Bildung) の自明性と非自明性の関係とパラレルである。計画——さらには教授法や教育方法ということにもなるが——は、かつて腐心して作り出されたものであり、驚嘆の的となったものであったとしても、やがて凝り固まった外皮をまとう。それが教師の活動——それまでの経験も含めた——の中で自己反省的に疑わしいものとなり、教室空間や教室時間の実り多き瞬間において、彼のタクトによっていわば乗り越えられる。そうして新しい教育計画や授業計画が生じるが、それも再びやがて因襲化され自明性へと転げ落ちる。自明なるものと疑わしいものとの関係と同様に、計画とタクトも両極性 (Polarität) において理解されている。コーパイが教育を方法ではなく、技巧・芸術 (Kunst) と語る所以がここにある。したがって、このことと同時にコーパイが個々人の内部での実り多き瞬間と教室空間において子ども一人一人や子どもたちの間で生ずる実り多き瞬間を平行関係として把握したと考えてもよいであろう。というのも、自己形成 (Bildung)

が内的改造である以上、それは同時に教育作用でもあり、最終的には自己目的であるとしても、教育は他者との関わりにおいて始まるものだからである。さらに、計画とタクトの両極性にあつて、教師自身が自らの活動の中にある自明性とかさぶたを引き剥がし続けねばならないために、教師の人間性どころか、彼の行う教育という行為自体も安住の地を持たない。それ故、教師自身が教育活動において自己形成を絶えず行わざるを得ない。そうした教師が教室空間に実り多き瞬間を幸運にも導き入れることとなる。コーパイの次の発言はこのことを物語っている。「教育者でさえもさらに模索していることを子どもたちが感じ取り、同時に教育者が自らの確信にしっかりと腰を据えるならば、教育者は彼らを引き寄せる」(Cp10a, S.127)。こうしたことからすれば、彼の著書のタイトルは「子ども及び教師の自己形成ならびに教育活動における実り多き瞬間」という多重な意味を含んでいる。つまり、教師の側から語れば、援助の対象としての子ども、教える主体の教師、対象と理解の対決の場としての教育空間の解明、詰まるところ有意義な教育現実の解明の一つの糸口を著作の結論部分は与えている。

以上のように、実り多き瞬間は理論的解明の極めて難しいものであったが、この課題の取り扱いに際して、殊に最終部分において実践的教授学的な問題にかなりシフトしている。そのために、コーパイの著作はいわゆる教育学の代表的文献と比較しても、かなりな異彩を放っているものとも言えるであろう。コーパイ自身も初版への序文でそのことを認めている。「ここに示すような研究は、常にある種の冒険である」(Cp10a, S.V)。それでは、原著で130頁程度の小さな著作の歴史的意義と現代に対する問いかけとその有意義性はどこにあるのであろうか。

【 4 】

ヴィルヘルム・フリットナーは1920年代に大きく開花する改革教育運動を青年運動とも絡めながら歴史的に4つの局面に分けている¹⁾。すなわち、教育的なものへと転回した文化批判の時期、新しい教育のあり方を実践的に模索した開拓者の登場の時期、生産的ではありつつも一面的であった改革者たち個人の試みが共有財産となった総合の時期、そして改革教育運動そのものの一面性や矛盾、旧来の教育とのアンチノミーなどが意識され、運動に決断が下された批判的修正の時期である。第4期はすべての時期に部分的に見られるとされるが、ヴァイマル期半ば以降、教育(学)界ではその傾向をはっきりと見せ始める。とはいえ、実践家シュプレンガーから見れば、「これまでのところ統一的に評価されていない」状態であった(Cp10b, S.17)²⁾。コーパイが教職経験と著作完成に没頭した時期は、フリットナーの図式によれば、主に第3期にあたる³⁾。ところが、コーパイの著作は既に第4期の特性をかなり先取りしている点で特異である⁴⁾。

さて、彼はベルリン上級事務官フォン・デン・ドリーシュに宛てて旧来の教員ゼミナールと初等教育機関の方法と対決するところから著作が生まれたと述べているが、それは単に旧教育ばかりではなく、当時の進行中の改革教育にも向けられていることが明らかである。「その成果は、強烈に印象主義的な現代の方向性の中にあつて、教条主義的で機械的な理論の形式に対して、また非常に多義的なものとなっている体験概念の誤用に対して異議を唱えるものです」(Wehrmann1982, S.32)。シュトルムやツォーリンガーの書簡はこのことを高く評価していた。当時、教育(学)界は、中等教育機関の知性主

義的傾向が下位の教育機関にも依然として影響を有しており、特に初等教育においてはいわゆるヘルバルト主義に対してアレルギー反応を引き起こしていた。確かに、コーパイもそうした傾向を示している——コーパイ自身の表現によれば、「不毛な (unfruchtbar) ヘルバルト主義」(Wehrmann1982, S.15)⁵⁾。「教師に辛抱強く従ったり記憶によって自分のものとしたりすることを求める単なる説明や伝達では、認識衝動は常に窒息してしまう。……残念なことに、我々の教授活動は答えばかりであることがしばしばであり、その答えの前にあらかじめ問いかけがなされていない。……子どもたちに示されるのはもっぱら、『誰もがするように、それをなせ!』ということだけである」(Cp10a, S.112f.)。そして、旧態然たる美的教育に対してもコーパイは、当時の状況を次のように批判している。「学校は絵画の本質的な美的な内容を把握するのではなく、絵画の内容を説明する道程にたびたび入り込んでいる。……詩作の取り扱いも『美的な価値の評価』を添え物として終わりとする」(Cp10a, S.118)。作品そのものの理解ではなく、作品の文学史的、あるいは名曲解説全集的、百科全書的把握という初等教育機関へと持ち込まれたギュムナジウムの教授法に対するこの種の批判は、後にもたびたび繰り返されるものである (z.B. Cp28, S.18)。それは徹底されれば、後のドイツにおける「おまけとしての教養」の批判、文化産業批判にも通ずる可能性を持ち得たものであろう。しかしながら、「ヘルバルトの根源的な意図を誤認してのことだが」(Cp10a, S.122)、「ヘルバルトの本来の志向とは反対に」(Wehrmann1982, S.48)⁶⁾といった挿入句が示すように、暗示するにとどまっているが、コーパイはヘルバルトの確信そのものまで否定することはしない。また、著作は当時

盛んであった芸術教育運動の内容以上に、知的教育における寄与を多く含んでおり、むしろ忽然と現れるだけの想像力や表現力を求めるだけの教育は反対に危険視されている。「教師が気を留めねばならないのは、本来語られるものを子どもが想像によって無視してしまわないようにすることである」(Cp10a, S.110; Vgl. Cp10a, S.109)。さらに、新しい試みとしての芸術教育運動の端的な批判も見られる。それは皮相な表現重視の批判である——「芸術へと本質的に導くこと、個々の作品を集中的に観察することはしばしば無茶苦茶な状態である」(Cp10a, S.117f.)。このように知的教育においては単にタクトと同時に、ヘルバルト的なもの——ヘルバルト主義のような形式主義ではなく——の導入を、美的教育においてはヘルバルト主義的要素の可能な限りの一掃を図るという点で、コーパイはそれぞれの領域において実り多き瞬間が生まれるために最低限必要な素地を強調し、改革教育の批判と修正を行っている。別言すれば、コーパイは著作において意図的教育の有効性と限界を示しつつ、流行により誤認された消極教育を批判することによって、その本来の意味を再確認したと言える。まず、この点に著作の先見性を認めることができる⁷⁾。

これとは別に、中等教育機関とは異なる初等教育機関の固有の役割を獲得することも、著作の大きな意図であったと言ってよい。というのも、著作の結論部分は何よりも初等教育の内容を様々に取り扱っていたからである。戦後、『ヴェスターマンス・ペダゴギッシェ・バイトレーゲ』誌の創刊号の巻頭を飾った著作公刊に近い1932年のコーパイの遺稿は、著作に接続するもう一つの小さな結論という位置づけが可能なものであり、ここで取り上げる価値を有しているであろう。「初等教育機関は中等教育機

関の純粹に理論的な教育や活動形式との競争を意識的に放棄しなければならない」(Cp10a, S.4). ここで表明されるのは、子どもの発達特性に合わせた教育観、学校観である。「基礎学校の子どもを概念の説明によって事象へと導こうとするなら、それは完全に誤りである。この時期の子どもは、空想に合わせて形にしてみたり、描いたり、こね回したり、作ったり、歌ったり、真似てみたり、そしてもちろんしゃべってみたりしながら、対象と直接に対決する。学校が学ぶためにあり、遊ぶためにはないと考える者は、子どもが遊びの中で多くのことを学ぶこと……を見逃している」(Cp10a, S.3). こうしたペスタロッチーフレール的立場からコーパイは、中等教育機関でのアビトゥーア取得の後に教育アカデミーでの養成過程に入る初等教員志願者ができるだけ早い時期に態度変更し、初等教育機関の固有精神に包まれるように配慮することを求めている。リッベ初等教員協会の1932年年次集会で彼は次のように語っている。「私たちが行おうとしますのは、中等教育機関の構造によって強く形成されている学生たちの考え方に教育的なものへの方向転換を与えることです」(Wehrmann1982, S.55)⁹⁾。コーパイが初等教員の大学での養成を疑問視することもこのことと関係している (Vgl. Wehrmann 1982, S.56).

ところで、コーパイがヘルバルトの考え方そのものを否定しなかったことから推察可能なように、彼の思考には教育における自由と管理の弁証法的関係が認められる。1938年のある書評の中で彼は次のように述べている、「放任の(育ちに任せた)自由主義的教育 (eine liberale Pädagogik des Wachsenlassens) をさらに越え出て行くこと」(Cp28, S.19). 彼のこうした態度にはリットの重要な著作との関係性を指摘でき

る。リットは『指導か、放任か』(1927年)において、「極端を探し求める時代」と彼が評する当時の教育(学)界の状況に対して、二つの極の双方が相互に制限し合うことによってしか教育が存立し得ないことを強調していた。「責任を意識した指導において、子ども自身の根幹から育ちつつある生・生活に当然与えられるべき権利を一瞬たりとも忘れることなく——畏敬の念に満たされ寛容でありながら育ちに任せる中で、教育的行為の意味が根拠づけられることになる義務を一度たりとも忘れないこと——、これが教育的英知にとって最終的な結論である」⁹⁾。これは教育において自由を内に含まない管理が強制となり、管理を内に含まない自由が放任となることの指摘であるが、こうした考え方がコーパイの著作の底流でもあることに、もはや引用を持ち出す必要はなかろう。リットが理論的に主張したのに対して、コーパイはそれに実践からの要求を加えていることになる。したがって、既に引用したヴィヒマンのコーパイ批判は的を外している。たとえ明言されてはいないとしても、コーパイの本来の課題は、旧教育と新教育(改革教育)をいかにして架橋するかというものであった。彼の著作は時代の潮流に乗りながらも、それに巻き込まれていない。

とはいえ、それでもなおコーパイの著作の中には同時代的傾向、つまり体験の一回性という表現主義的要素が色濃く見られるのは事実である——著作でムンクやゴッホ、アルフレート・デーブリーンが取り上げられているのは偶然ではない (Vgl. Cp10a, S.79, 122). 先のフォン・デン・ドリーシュ宛の書簡からも窺い知ることができるように、コーパイは改革教育において「あれもこれも」が乱反射している状況を「印象主義的」と否定的に評していた。他方で、美術教育においても従来の教育様式に距離を与え

たものとして、芸術教育運動と並んで表現主義を挙げている (Vgl. Cp28, S.18). 上述したように、危機 (自明性の崩壊) から後に発生する実り多き瞬間は、改造された自己表出の時であった。それが発生する過程は、ある種の調性音楽のように対象に身を委ねて聴くようなあり方ではあり得なかった。美的受容でさえも聴き入れるのではなく、聴き取るという主体的活動であるとされたことが、ここでも思い起こされねばならない。実り多き瞬間は極端に張り詰めた緊張状態や集中的行為の産物であり、濃密に凝縮された表現内容がそこで現れる。したがって、コーパイが「客体との融合」や「対象へのへばりつき」を語るとしても、その瞬間におけるあり方は一心同体といった受け身の様相で与えられる和解や融和の状態ではない。少なくとも彼の事例報告には、対象との一触即発あるいは間一髪の緊張があった。「危機は人間の生成において重要な転回点であり、そこで我々の存在のより深い層を掘り起こす」 (Cp10a, S.86). 危機は転機となる。実り多き瞬間において対象と理解者とは、たとえ集団の中にあるとしても、沈潜し孤立しながら一対一の関係で対峙する中で一つであり、そこに他者が入り込む余地はない。このように対象と理解者が一切から切り離されているという意味において、両者は互いにへばりついている、つまり「格闘」している (対象理解における「我-汝-関係」)。教育学の文献で対象理解の叙述の際にたびたび用いられる感情移入 (Einfühlung) という概念が、著作の中に全く現れないことは象徴的である。というのも、表現主義は感情移入をそもそも前提としないからである。「表現主義はある危機の深淵から生まれ出た。……孤独のみが作品を生む。……表現主義的な『ぼくら』などというものは存在しない。……表現主義は……我と我が身を苛み、

この瞬間の憧憬を具象化する。……客体の心の中の主体を示さねばならない。……表現主義は芸術だけの現象にはとどまり得ない」 (クレル)¹⁰⁾。「動揺させるものが、それ自体の人間の特質とならねばならない」 (ヴォルフエンシュタイン)¹¹⁾。表現主義的求心性は、教育 (学) におけるコーパイの著作独特の定位であった。時代状況から考えれば、極端に主観的であり非合理的であるというヴィヒマンのコーパイ批判がこの点に集中してなされたのも、止むを得ることであつたろう。しかし他方で、コーパイにはノイエ・ザッハリヒカイトの傾向も見られる。非常に個人主義的とも言えるタクトを主張しながらも、計画を無視しなかったように、「実り多き瞬間」も単なる表出の出来事ではなかった。例えば、アントン・ヴェーベルンにおいて、単に四度構成和音に基づく音の自由な使用——既にこれも単なる自由ではないが——にとどまらず、そこから導出される精緻で統一的な組織化 (ドデカフォニー) によって理論的に極めて合理的でありながらも、他方でアクセントつきの強奏と極端に圧縮された音楽的時間によって瞬間的な緊張という表現主義的要素を依然として維持しているように、コーパイにおける実り多き瞬間も突如としたひらめきであると同時に、その前提として規律や職人芸——これらはノイエ・ザッハリヒカイトの重要な特徴であつた——を必要としていた。コーパイが言語教育や表現教育について「子どもが単なる (ein) 言葉ではなく、子どもが必要とする他ならぬこの (das) 言葉を見出すこと」 (Cp10a, 121) を重視しながらも、その直後にデーブリーンを引き合いに出して、綿密な観察や入念な即物性を補完するものとしていることは、これを例証するものである。いずれにせよ、コーパイの著作が同時代の芸術と対応関係にあることだ

けは間違いないであろう¹²⁾。

実り多き瞬間において通常の時間構造が通用しないことに関連して、著作は一つの課題を提示しているとも言える。それは教育的時間に関するものである。既にシュブレンガーが述べていたように¹³⁾、実り多き瞬間は授業時間と必然的な関わりを持ち難い。著作以外の箇所においてコーパイも次のように述べている。「……多くの知識は、多くの材料や個別課題を前にして正しく深められないほどに圧殺されている。……我々はやはり常に時間計画や教育計画に急ぎ立てられている状態である」(Cp12, S.1)。これまでに見たように、実り多き瞬間は緊張と弛緩、時間の伸び縮みを伴った時機がもたらすものであり、カイロスの問題あるいは「生き生きとした現在」での問題である。それは計測可能な時間(クロノス)の中では現れない。それ故、計画・立案の上でクロノスが尺度とされる通常の教室空間においては、この瞬間が現れるのは「満ちた時」ではなく、幸運なる偶然にすぎない——そこでは実り多き瞬間は非合理的なものとして期待されつつもそうしたものとして排除されざるを得ない。「教師が自らの道を踏み外すような場合には、気をとがめることがしばしばある。……教材からの要求という拘束の下では、教室の中で問題提起の態度が呼び覚まされ利用し尽くされることはない。実り多き瞬間は生かされないままであり、知識の積み重ねは記憶の中で沈殿していき、遅かれ早かれ失われる」(Cp12, S.2)。しかし、実り多き瞬間へと通ずる「問いかけは子どもたちの生活圏から与えられるものであり、……思いがけないものであって、……確かに時間の計画を邪魔するものであっても、比較にならないほど大きな教育的効果を持っている」(Cp12, S.2)。コーパイの著作のタイトルが暗示する提言は教

室に流れる時間に関して疑問のまなざしを投げかけ、単なる伝達の空間となった教室から真なる学びの場への転換の可能性を示唆している。というのも、「始められた対決の過程の緊張は時間計画の境によって取り去ることのできるものではなく、むしろ一度捉えられた活動問題が終わりまで邪魔されることなく進められること」が必要だからである(Cp12, S.612)。彼が刺激と実り多き瞬間を二つの偶然として重視したのも、ここでよりよく理解できよう。両者は教育的時間にも、計画にも編入不可能なものである。だが、これらを引き寄せることのできる弾力性が教育になれば、博識、つまり死せる知識の丸呑みという危険性が常に存在し続けることになる(Vgl. Cp10a, S.112)。教育的時間を巡る議論では、著作は既に現代の学校批判ともなっている¹⁴⁾。

同様に、著作から帰結される合科教授(Gesamtunterricht)も現代的意義を有するものである。当時、合科教授は改革教育運動においてたびたび主張されたものであった(例えば、ベルトルト・オットー、あるいはイエナ・プラン)。それは子どもたちが一堂に介して討論し合う教育形態や共同生活における教育形式、諸教材の結合による教授を指していた。コーパイのそれはそうした傾向を含みつつも、生活全体や活動全体への広がりを持った教室での学びを求めている点に特徴がある(Vgl. Cp12, S.612)。その際の根本的な考え方は1932年の文章によれば「問う価値のある『応用』へと至る道筋は、理論から現実へと進むのではなく、むしろ反対に分化しておらず価値に囚われたままの現実把握から、評価や反対といった中間段階を経て、最後に分化された理論的な克服へと進む」というものである(Cp12, S.616)。これは既に著作でも表明されていたものである。実り多き瞬間

が生じるまでには、様々な作用が複合的に、あるいは特に子どもの場合には未分化の状態で働く——例えば、美的受容においても知的な作用は副次的ではあれ、影響を及ぼしている (Vgl. Cp10a, S.79, 80). また、理解へと至る出発点となるのが日常、生・生活、つまり現実であったことは既に指摘した。こうした前提に合科教授は、核(コア)となる活動や中心領域(ある教科における単元)から計算や歴史、自然などに対する認識のあり方が徐々にはっきりと分類さ

れて、周辺領域へと進んでいくような組織立てとして提案されている (Vgl. Cp12, S.16f.). 現代日本で既に十分に使い古された言葉で言うなら、それは科目の相互横断的な授業構成である——ただし、新しい科目の導入ではなく、既存の科目の中でのそれである。ここでは事例を示すのが得策であろう。以下に紹介するコーパイによる授業報告は、前節までに触れた内容の再確認であると同時に、この合科教授の一端を窺わせるものである。

「……郷土科 (Heimatkunde) においては第3学年の終わりに、山々に囲まれた郷里の土地がこの年齢に可能な仕方でも実際に歩き回って調べられる。郷土は始め砂箱の中で、次には黒板上の図において示される。こうして子どもたちは郷里の地図の上で自分たちの地域を再認識し、この地図から『これがそこで、それがあそこ』といった具合に個々に選び出せるようになる。これは子どもたちが山々や丘の名を地図に記載されている通りに正しく言うことにも当てはまることだが、それぞれの山々の名称の隣に数字があることも子どもたちの注意を引きつける。そして、それが標高であることを、子どもたちは直ちに正しく推測する。そこで、ある子どもが『その山はどうやって測ったんだろう?』という疑問を持つ。この問いかけによって生じた幸運な授業の状況が利用されねばならないと、教師は直ちに認識する。教師は自分自身の考えを進めていくことを脇へ置き、子どもたちの考えを問いかけとして表現するよう促す。『長いザイルを持ってきて山に沿って置いたに違いないよ』という最初の推測は間違ったところへと進み、いずれにせよ期待した方向とはならない。だが、それほど長いザイルなど存在しない。子どもたちは180度の方向転換をする。そこで子どもたちは部分的に測ろうとする。教師は、子どもたちがこうした仕方ですべての傾斜を測定しようとしたのかを問いかけて方向づける。この解決がかなり難しいものになるという漠然とした意識に由来した最初の当惑がここに現れる。そうした仕方では立ち行かないことを子どもたちは気づく。そこで教師は砂箱に作り上げた山々を手がかりにして少しばかり試して見るように助け舟を出す。さしあたり一人の子どもが巻尺を傾斜に沿って置くことで、最も高い急な傾きの山を測り、『15センチだ』と確かめる。教師は促して、異なる側面をもう一度測るようにする。今度は17センチとなる。『となると、この山はある面では15センチで、違う面では17センチの高さということになるね?』——『そう、ここでは山が傾いているから』——教師はその誤りをそのままにしておき、さらに促して、周辺にある平らに波打った丘陵も測るようにする。一人の子どもが再び巻尺を置き当て、『22センチだ』という結果を出す。だが、その子自身ハッとする。『だと、山より丘が高いということになっちゃうよ』と、もう一人の子どもが言葉を差し挟む。これが正しくないことはすべての子どもが気づいている。測定の結果と分別ある熟考とは今一度、対立する関係となる。こうした矛盾に対して途方に暮れた状態が現れる。『同じ山を一方では15センチ、もう一方では17センチと測ったのだったね』と言って、ここで教師はもう一度より高い山を測ったことを思い出させる。——『そう、それじゃ正しくないよ』——ここで新たに困惑が生じる。教師はその山をさらに幾分、急傾斜に形作って、『もし僕らが今測ろうとすると、山はさらに低くならなきゃいけないね。でも、この山は低くなったのかな?』と考える。そこで一人の子どもが幸運な解決に辿り着く。『分かった』とその子どもは言うが、答えを言葉ではなく、手で表す。つまり、その子どもはものさしを手に取り、砂山の頂点から大地に向かって垂直に差し込む。盛られた砂山はこれで崩れてしまう。今や、ものの高さを確定するために妥当な公式

がどのようにして模索され、モデルを手がかりとして獲得された洞察がどのようにして地理的客体へと移され、地図上で標高の数字が何を意味しているか、こうしたことをさらに詳しく示す必要はないであろう。……」(Cp10b, S.108-110)。

この風景にはこれまでに示した教師の関わり方——子どもの問いかけの重視とそれに沿った授業展開、授業時間の弾力的使用、間違いや勘違いの効果的利用、子どもの思考に沿った教師の応答（発問ではなく）による思考内容の明確化、適切な介入など——を確認できるが、同時にライプツィヒ・プラン（郷土科における教材の実践的統合）をも思い出させるものであろう。だが、ここでは単に教材の有機的統合が果たされているばかりでなく、教科の緊密な絡み合いを見て取ることができる。子どもの問いかけによって教師は、授業計画を中断しつつも、単に地図の読み取り（社会科）に終わらず、高さの理解という算数科の目標設定へと意図的に変更している——しかも、子どもたちに気づかれることなく、ごく自然に。しかし、報告者がさらに流した最後の一文は、著作の他の部分の事例とも関係してくる（Vgl. Cp10a, S114）。算数科における「高さ」という抽象的概念——というのも、実際の山には砂箱のような「底」は存在しないからである——の現実的応用として、さらに海拔や海面下の理解（社会科）へと舞い戻ることとなる。あるいは後々には相似形の学習（算数科）や簡単な三角法による測量（社会科）、場合によれば地球の半径から始まって月までの距離（理科）に至る課題へと進むことができるような教育内容の有機的連関の可能性が与えられている。先には教育的時間の弾力性の要請が著作から導き出されたが、郷土科の授業が持つ複合的性格にもよるとしても、ここでは教育課程・教育計画の緩やかさが求められている。もちろん、この柔軟性は、コーパイの時

代の体験概念が方向性を失った熱狂の中で雲散霧消する危険のあったような、誤解された意味における「ゆとり」ではもちろんない。

さらに、こうした諸科目の有機的連関に加えて、その基本的前提として、この事例は、教育活動の際に子どもの模索の過程における活動のあり方の全体を考慮に入れる必要があることを伝えている点でも重要である。子どもたちは考え、しゃべり、手を動かし、測り、まなごしを向け、そうして解決へと辿り着いている。「あるテーマは、観察し、話をし、描き、作り、歌い、演劇をし、計算し、書くといった多重性において作り上げられる。……むしろ、あらゆる活動形式が中心体験に際して開始され、総合的把握と総合的形式化へと導く」(Cp10b, S.3)。コーパイの合科教授は「合科」という訳語には納まらない——やはり原語自体が有する——「全体的 (gesamt)」という性格を強く有するものであった。

このように、コーパイの著作は1920年代の改革教育運動の実践的ないしは理論的な自己反省の性格を持っていたと同時に、そこでなされる諸提言において現代教育に対しても極めて示唆に富むものであると言える。

結びにかえて

コーパイの著作を手にした者なら、これが完成されるまでに僅か2年程度の教職経験しかなかった人物の手によるものであることに改めて驚かされる。しかも、その経験が理論的なものと豊かな結合をなしていることにも同様の印象

を持つであろう。著作は自己形成 (Bildung) の過程、つまり自己や他者による形成、教育、そうして到達された状態としての自己形成の諸相を探り、それに教育がどこまで寄与できるかを明らかにしていた。そしてそれは、制御弁のない自発性や無制限に受け入れられていた体験への警告を行ったという点で、改革教育運動に自己反省を求めるものであった。また、計画 (合理性) と教師のタクト (非合理性) の相即不離な関係でコーパイが意図していたのは、この運動が傾向として有している極端なぶれに対する牽制でもあった。教育における時間や教育計画の弾力的構成、科目の諸連関を意識した授業構成、子どもの行為全体を投入する、常に一回的な体験を誘発するような人的・物的環境構成なども含めて、こうした考え方は現代の教育においても十分な反省の契機となろう。

ところで、著作に限らず、その他の文章や行為から窺い知ることのできるコーパイの態度には、やはり子どもたちに対する心の底からの深い愛情を感じ取ることができる。本稿が紙面の制限を越えて敢えて引用した授業報告には、コーパイがちょっとした茶目っ気と楽しみ、教える喜びと子どもへの愛おしさを持って子どもたちと「活動共同体 (Arbeitsgemeinschaft)」を作り上げている様子をありありと思い浮かべることができる。「生き生きとした衝動は論理的に認めさせるという方法によって生活から奪い取られるものではない。その衝動は愛のうちで子どもたちに心を寄せる教育者に向かって、温かい流れとして押し寄せてくるものなのである」(Cp10a, S127)。これが著作の底層に流れる大前提であった。同時に、子どもたちに対する絶対的信頼ももう一つ的前提である。「教育活動の本質的に実り多き端緒はいかなる人間、子どもにさえも、個々人としてあるいは教室の集団

の中で一度は到来するものである」(Cp10a, S.2)。こうしたカイロスに対する楽観的とも言えるような、コーパイの実践的教師としての信頼がそれである。計画と彼のタクトと相俟って、彼のこうした愛情と信頼が実際に実り多き瞬間を生んでいるのは、やはり偶然とは思われない。カタリーナ・ペーターゼンはコーパイの人となりや次のように回顧しているが、以上のことを肯んじさせるとともに、彼の著作の基底となった傾向をも知らせるものであろう。「彼は……否定的なものを肯定的なものへと転換する特殊な才能を身に付けていました。私は思うのですが、これが教育者コーパイの特殊なカリスマだったのです」(Wehrmann1982, S.9)。啓蒙が否定的に取り扱い非合理的なものとして排除した自明性や学的考究の対象とされなかった実り多き瞬間への着目、天才ではなく平均人への、また大人でなく子どもへのまなざし、これらは寄る辺なきものの価値転換というコーパイの根本傾向とよく一致している。彼の著作は彼自身の教師としての信仰告白でもあった。

さて、本稿は著作とその内容に主に関係したものだけを取り扱っており、著作の以前や以後のコーパイの活動を見ることをしなかった。その後の彼は、映画用教材に関する文章や街道研究 (Straßenforschung) としてもまとめることのできる郷土史研究、シュプランガーによって再評価を求められている論文「国民的思考における人間類型」などを公にしている (Vgl. N559, S.10)。コーパイをできる限り理解するためには、これらを取り上げることは不可避である。また、コーパイが構想したであろう教育学における彼の著作の位置づけやさらに広い思想史的布置での地位も、紙面の関係上で取り扱えなかった。加えて、例えば表現主義へのコーパイの共鳴において既に暗示されているが、シュプラン

ガーから大きな影響を受けつつも、コーパイの思考は明らかに彼とは異なっている。両者の比較も必要となるであろう。これらの課題は次稿以降で取り上げたい。さしあたり、ここで筆を置くこととする。

【註】

第 1 節

1) コーパイの履歴を記すにあたっては、次の文献を参考とした。引用の際には、略して用いる。

N559: Spranger, Eduard: In Memoriam. In: Copei, Friedrich: Gedanken eines Volkerziehers. (Friedrich Copei zum Gedächtnis.). [eingeleitet von Eduard Spranger und Hans Sprenger], Detmold-Hiddesen, Maximilian, 1948 S.7-12.

Sprenger1962: Sprenger, Hans: Erinnerungen an Friedrich Copei. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Jahrgang 14, Heft 9, Braunschweig 1962, S.341-353.

Wehrmann1982: Wehrmann, Volker [zusammengestellt und bearbeitet von]: Friedrich Copei 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde. Detmold, Lippischer Heimatbund, 1982.

Hesse1995: Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preussischen Pädagogische Akademie(1926-1933) und Hochschule für Lehrerbildung(1933-1941). Weinheim, Deutscher Studien, 1995. S.222-224.

Schwab1999⁴: Schwab, Martin: Lernen als Entdeckung. Friedrich Copei (1902-1945). In: Knoop, Karl/ Schwab, Martin [hrsg.]: Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Wiebelsheim, Quelle & Meyer, 1999, 4.Aufl. S.257-275.

また、フリードリヒ・コーパイの論文等について、我が国においてはほとんど知られていないので、ここではフォルカー・ヴェーアマンの編集になる著作（Wehrmann1982）を参考に、この後の前提として以下に示す。なお、本稿ではすべてが引用等で用いられるわけではないが——現状にあっては彼の文章をすべて収集することは困難であろう——、少ないながらも引用に際しては生前に公にされたコーパイの論文等は Cp で、遺稿は Cpposth で表すこととし、文献番号を記してある。なお、以下に示されないその他の遺稿はビーレフェルト大学教育学部の「地方文化史及び地方学校史のための資料室」にある（Vgl. Wehrmann1982, S.15）。また、遺稿の一部はヴェーアマン編の著作にも収められている。

Bibliographie FRIEDRICH COPEI

Cp01: Zum 150 Geburtstag Herbart's. : In: Lippische Schulzeitung. Jahrgang 20, Nr.5, Lemgo. 1926

Cp02: Kultur und Kulturgemeinschaft. In: Lippische Schulzeitung. Jahrgang 20, Nr.10., 1926

Cp03: Pestalozzis Einfluß in der Entwicklung der lippischen Volksschule. In: Lippische Schulzeitung. Jahrgang 21, Nr.2, Nr.3., 1927 (Cp03a) ; auch in: Wehrmann[zusammengestellt und bearbeitet von]: Friedrich Copei 1902-1945. S.25-32 (Cp03b) .

Cp04: Nachwort (Bericht über eine Ferienveranstaltung des Lippischen Lehrervereins über "Probleme der Geschichte und des Geschichtsunterrichts") . In: Lippische Schulzeitung. Jahrgang 22, Nr.4. 1928

Cp05: Über Charakter und Aufgaben der Landesbibliothek. In: Lippische Schulzeitung. Vom 23. September 1928

Cp06: Die Industrieschulen in Lippe. In: Lippischer Landes-Kalender. Detmold 1929

Cp07: Rez.: Griesebach: Grenze der Verantwortung. In: Oldenburgisches Schulblatt. Jahrgang 54, vom 16. Mai 1929

Cp08: Johann Wilhelm Süvern. In: Lippische Schulzeitung Jahrgang 23, Nr10. 1929

Cp09: Totengedanken (Zum 10 Jahrestag des Volksbundes für Kriegsgräberfürsorge) . In: Lippische Schulzeitung Jahrgang 23, Nr11. 1929

Cp10: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Leipzig, Quelle & Meyer, [Das Buch erschien zwischenzeitlich in der 9. Auflage.] 1.Aufl.[1930] (Cp10a) , 2.Aufl.[1950] (Cp10b) , 3.Aufl.[1955], 4.Aufl.[1958], 5.Aufl.[1960], 6.Aufl.[1962], 7.Aufl.[1963] (Cp10c) ., 8.Aufl.[1966], 9.Aufl.[1969].

Cp11: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: Schule und Wissenschaft. Beilage der Westfälischen Schulzeitung. Juli/Augst, Dortmund 1931 (Cp11a) ; auch in: Wehrmann[zusammengestellt und bearbeitet von]: Friedrich Copei 1902-1945. S.38-45 (Cp11b) .

Cp12: Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts. In: Die Erziehung. Jahrgang 7, 1932, S.610-618

Cp13: Pädagogische Akademie und Landesschule. In: Schleswig-Holsteinische Schulzeitung. Jahrgang 80, Nr.45, Kiel 1932

[auch In: Preussische Lehrerzeitung. Nr.1 vom 5. Jan. 1933]

Cp14: Lippische Geschichte im Spiegel der Zeitung[gemeinsam Hans Sprenger]. In: Lippische Landes-Zeitung vom 1., 15., 22., 29. März 1934

Cp15: War Lemgo eine freie Reichsstadt? In: Lippische Post. Jahrgang 91, Nr.287, Lemgo 1935

Cp16: Gerhard zur Lippe (um 1200) . Erzbischof von Bremen. In: Staercke, Max[hrsg.]: Menschen vom Lippischen Boden. Lebensbilder. Detmold o. J. [1935]

Cp17: Lemgo und das Reich. In: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde. Band 15, Detmold 1935

Cp18: Lippische Edelherren aus dem Paderborner Bischofsstuhl. In: Lippischer Kalender für das Jahr 1935. Jahrgang 259, Detmold 1935

Cp19: Volkskind- Volksdenken- Volksschule. In: Die Grose Übersicht. Kulturpolitische Zweimonatshefte. Jahrgang 1, Heft 6, Berlin 1935

Cp20: Heidesiedlung in alter Zeit. In: Siedlung und Wirtschaft. Zeitschrift für das gesamte Siedlungs- und Wohnwesen. Jahrgang 17, Heft 12 Berlin 1935

Cp21: Milch und Honig in der Senne[erschien anonym]. In: Lippischer Kalender. Detmold 1936

Cp22: Von den Ursachen unseres Rechtschreibelands. In: Die Deutsche Schule. Jahrgang 40, Heft 6, Leipzig, 1936 S.270-275

Cp23: Lebendige Erziehungsgeschichte [Rez.: Lietz, Hermann: Lebenserinnerungen.]. In: Das Deutsche Wort und die Grose Übersicht. Jahrgang 12, Heft 14, Berlin 1936

Cp24: Kultur und Erziehung. In: Das Deutsche Wort und die Grose Übersicht. Jahrgang 12, Heft 17, 1936, S.729-735

Cp25: Heimatforschung und Schularbeit. In: Die Deutsche Schule. Jahrgang 41, Heft 5. 1937 S.193-199

Cp26: Die alten Sennekrüge. In: Lippischer Kalender für das Jahr 1937, Jahrgang 261. 1937

Cp27: Schulausflug im Omnibus. In: Die Deutsche Schule. Jahrgang 41, Heft 11. S.474-475

Cp28: Zeichenunterricht und Volksschulreform. In: Die Deutsche Schule. Jahrgang 42, Heft 1. S.18-19

Cp29: Landvolk und Vorgeschichte. In: Die Deutsche Schule. Jahrgang 42, Heft 2. S.53-56

Cp30: In der Windmühle. Beihefte der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, F200, Stuttgart/Berlin 1938 (Cp30a) ; auch in: Wehrmann[zusammengestellt und bearbeitet von]: Friedrich Copei 1902-1945. S.96-100 [vielleicht gekürzt] (Cp30b)

Cp31: Heer- und Handelsstrassen im Sennegebiet. In: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde. Band 16 Detmold 1938

Cp32: Anschauung und Denken beim Unterrichtsfilm. In: Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Zeitschrift für Reichsstelle für den Unterrichtsfilm. Jahrgang 5, Heft 8, Berlin 1938

Cp33: Frühgeschichte Strassen der Senne. In: Mannus. Zeitschrift für deutsche Vorgeschichte. Leipzig, 1938

Cp34: Vom Bildungswert der Vorgeschichte. In: Die Deutsche Volksschule. Jahrgang 1, Heft 4, München 1939

Cp35: Strassenforschung und Vorgeschichte. In: Germanen-Erbe. Jahrgang 4, Heft 10/12, S.297-305

Cp36: Der Unterrichtsfilm in der Schule. In: Zeitschrift für praktische Unterrichtsarbeit. Jahrgang 43, Heft 5, Leipzig 1939

Cp37: Über das Selbstverständliche in der Erziehung. In: Die Deutsche Schule, Jahrgang 43, Heft 4. S.122-129

Cp38: Ein Sachfilm in der Grundschule. In: Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Jahrgang 5, Nr. 1 Berlin 1939 (Cp38a) ; auch in: Wehrmann[zusammengestellt und bearbeitet von]: Friedrich Copei 1902-1945. S.90-92 [vielleicht gekürzt] (Cp38b)

Cp39: Menschentypen im volkstümlichen Denken. In: Zeitschrift für Psychologie. Band 155, Leipzig 1943 (Cp39a) ; auch in: Wehrmann[zusammengestellt und bearbeitet von]: Friedrich Copei 1902-1945. S.112-122 (Cp39b)

Cp40: Film und Sprachunterricht in den eingegliederten Gebieten. In: Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Jahrgang 9, Heft 1/2, Berlin 1943

Cp41: Psychologische Fragen der Filmgestaltung. In: Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Jahrgang 10, Heft 9/12, Berlin

Cp42: Film und Spracherziehung. In: Deutscher Unterricht im Auslande. Vierteljahrsschrift der Deutschen Akademie. Heft 2, Berlin 1944

Cp43: Gedanken eines Volkserziehers. (Friedrich Copei zum Gedächtnis.) Detmold-Hiddesen, Maximilian 1948. [Cp10(teils), Cp12,(teils) Cpposth45, Cp11(gekürzt), Cp32(teils), Cpposth44, Cp37(teils)]

- Cpposth44: Sprach und Sprachgefühl. In: Gedanken eines Volkserziehers.[Cpposth41]. S.76-77
 Cpposth45: Bildungsformen der Volksschule. Ein Fragment. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule. Jahrgang 1, Heft 1, Braunschweig 1949 S.1-6
- 2) コーパイはシュプランガーの次の演習に参加した (Wehrmann1982, S.31).
 1925年から翌年の冬学期: 教育史Ⅱ, 児童心理学演習, 歴史の哲学
 1926年夏学期: 世界観の類型, 体系的教育学, ヴィルヘルム・フォン・フンボルト時代のプロイセン学校政策
 1926年から翌年の冬学期: 文化哲学, 理解論演習
 1927年夏学期: 現代の教育学, ペスタロッチ演習
 1927年から翌年の冬学期: 客観的精神論演習
 1928年夏学期: 精神科学序説, 教育学の哲学的基礎, 哲学的教育学演習
- 3) コーパイは後に次のように述べている。「大学学習の最初の学期に, ミュンスター大学において私は哲学史序説講義と認識論に関する講義を聴講した。私はカントの純粹理性批判に関する演習, ヘーゲルとシュペングラーの歴史哲学に関する演習にも参加した。……ベルリンでは, 私は4学期の間にシュプランガー教授の講義と演習に通った。論理学に関するハインリヒ・マイアーの講義と判断と情緒的思考に関する彼のゼミナールも聴講した。ブライジヒ教授のヘーゲル, ヴィーコ, バックルに関する演習では, 私は歴史論の領域に入り込もうとした。最後の期間には私はギリシャ哲学史, とくにプラトンに取り組んだ。ゼミナールの思想圏に属する諸問題を耳にし, 数年前から私はマックス・ヴェーバーの宗教社会学の諸論文やゾンバルトやブレンターノのそれに関連する研究も読んでいた。類似の問題はディルタイの著作の講読に際しても深められた。最後の学期では私はハイネの抒情詩に関するゼミナール研究に際して, 美的根本問題, 何よりも体験と詩作の連関に取り組んだ。生の諸形式(シュプランガー)やフライアーの客観的精神理論は私にとって部分的に助力となった。私を熱中させたこうした思想圏の諸問題に関して明晰になった。こうして, 私はそのゼミナールへの受け入れを願い出た」(Wehrmann 1982, S.10)。なお, これはヴェーアマンがコーパイの遺稿から取り上げたものである。コーパイの社会学への関心は注目されねばならない。
- 4) Spranger, Eduard: Die Fruchtbarkeit des Elementaren[N696e]. In: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg Quelle & Meyer, 3.Aufl. 1955. S.87-92. S.92
- 5) シュプランガーは演習で「プロイセン教育制度の新秩序を引き受けるように, ヴィルヘルム・フォン・フンボルトを動かしたものは何か」というテーマを取り扱った際に, コーパイに注目するようになった (Vgl. Wehrmann1982, S.10)。
- 6) Eduard Spranger Gesammelte Schriften (GS) Band 7 Briefe 1901-1963. Tübingen, Max Niemeyer, 1978. S.165. おそらく, ソクラテスの産婆術に関するコーパイの章であろう。
- 7) Vgl. Martinsen, Sylvia/ Sacher, Werner[hrsg.]: Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903-1960. Bad Heilbrunn/OBB., Julius Klinkhardt, 2002. S.441
- 8) Vgl. Ziegler, Hans W.: Zur neuern Psychologie des Lernens. In: Die Erziehung. Jahrgang 8, 1932. S.303
- 9) Wichman, Ottmar: Literaturbericht zur allgemeinen Didaktik. In: Die Erziehung. Jahrgang 9, 1933. S.388
- 10) シュプレンガーが編者となったことによって, 初版はコーパイの以降の文章やメモ書きが利用されながら, 殊にその後半部分においてかなりな手を加えられている。例えば, 時代に合わせて削除, 修正されているほか, 宗教に関する部分は全面的に, 結論部分は部分的に差し替えられている。また第2版以降, 母親への献辞は取り去られ, 授業報告の際に添えられていた図もなくなっている。第5版において一部は元に戻されたが, 結論部分は修正され, 差し替えられたままの状態である。なお, 第3版以降, 「実践的教育に寄せて」というヘッダーを有するシュプレンガーの文章が著作の最後に加えられているが, 結論部分がすべてに「～に寄せて」という小見出しを持っていることから, 彼が意図的に加えたものであることが分かる。本稿は原則として初版に依拠している。なお, 編者シュプレンガーについて記せば, 彼は1899年3月27日にエアリンクハウゼンに誕生し, 後にコーパイも学ぶことになるデートモルトの教員ゼミナール卒業後, 1919年以降, リッペの初等教育機関で教鞭をとっていた。ヴァイマル期, 彼は社会民主党員のメンバーであり, 宗教的社会主義者に属していた。そのためにナチにより学校勤務から免職された。1934年4月に彼はハウステンベックに左遷されつつも, そこでの学校運営を任せられる。そして, 戦後, 1949年までデートモルトの教育アカデミーの校長と同時に, リッペの初等教員集団の脱ナチ化のために視学官を務めた (Vgl. Wehrmann1982, S.68)。
- 11) Vgl. Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, Kohlhammer, 1959, S.39

- 12) Wilhelm Flitner *Gesammelte Schriften Band 2*. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich, Schöningh, 1983, S.265ff. そこでは次のように語られている。「事情によっては、子どもにやりたくないことをするように強制せざるを得ない。……もちろん、強制はその実り豊かさを実証しなければならないし、またいかなる場合にも成長しつつある子どもの品位を傷つけたり、まだ不確かな人格を害したりしてはならない。それ故に、フリードリヒ・コーバイの……研究において企てられたような内容、教師、子どもの出会いの実り豊かさが依存している条件を考究することが重要なのである」。
- 13) Springer GS Band 7, S.202-203. 書簡中の「やっかみ者 (Neider)」とは無論、ヒトラーのことである。また、「高貴な目的のために」というシュプランガーの補足もちろん皮肉——当時、許される限りの表現——であり、国家社会主義の時代にコーバイが初等教員をしていた村落ハウステンベックが、ゼンネ地区の軍事演習場拡大に伴い村の移転を余儀なくされたことを示している。

第2節

- 1) 例えば、レッシング『ラオコオン』 齊藤栄治訳、岩波文庫、1991年、44-46頁、198-199頁を参照のこと。
- 2) サルトル『存在と無』 第一分冊、松浪信三郎訳、人文書院、1985年、28頁。コーバイの意識記述の仕方は極めて現象学的である。事実、コーバイは著作でフッサールの『イデーン I』を取り上げている。例えば、次の文章などはサルトルの初期の論文や『存在と無』の記述を思い出させる。「我々は非常に多くの刺激を外界から受け取るが、素朴な捉え方に従えば、それは我々がその刺激に無防備に身を晒すような仕方で行われている。そうして、例えば大都市の相貌は見ることで聞くことにおいて構成されてくる。だが、『大都市ベルリン』というこうした概括的な印象が分析されるならば、その印象は一樣に再現しつつも一群の漠然とした諸印象を伴った非常に曖昧な全体的な印象であることが示される。私は通りの一つを何度も通って行く。尋ねてくる人々に対して私は、私自身が道を正確に知っていることを請け合い、私は基本的な行き方も述べることができる。例えば、それがN広場から出発してM通りへと入ると、そこにはあれこれの横道があり、店屋の家並みの正面に出る、といった具合にである。ところで、しかし例えばある一つの小さな店屋や家々のある一つの目立つ屋根について、私は個別に尋ねられる。そのとき私は困惑してしまう。私は突如として一連の商店の姿を、あれやこれやの個別のものを明示できない曖昧な印象としてしか持っていなかったこと、尋ねられた店屋を他の店屋から区別することも、その場所を正確に書き記すこともできないことに気づかされることとなる。同様に私は、この通りを行き来するごとに、私が決して『意識しながら』屋根並みを見ていなかったこと、記憶から詳細な情報を手に入れることができないことにも気づかされる。——その後私が再びこの通りへ出向くと、突然、私の目に一連の店屋の看板からその看板が飛び出してきて、『何だそうなのか、その店はここにあるのか』と心底から驚くことになる（そして、私はその看板を幾度も『見る』ことになる）。この店屋の右とあの店屋の左にあると、その瞬間に私は認識する。こうして私はあらゆる個々のものを把握する。——屋根並みでも私に類似のことが起こる。尋ねられたことに触発されて、私は家々の屋根のへりへまなざしを向け、『掴みとろうとするまなざし』で突然、求められている本来のペジメントを捉えると、さらに私に全く新しいものが目に入ってくる。私がこれまででもっぱら曖昧で狭隘に光を奪われた状態で感じていたものを、私は視線を転じる中で突如として明瞭に把握する。広い窓を持った六階建ての美しいとは言えない貸家が峡谷の中にあるように通りを取り巻いている。まなざしはこれまでも頻繁に向けられていたに違いないのだが、今や私は突然に見てはいなかった個々のものを見る。それぞれは次々に形の上で浮かび上がって、私に向かって迫ってくる。そうして全く規定されることのなかった複合した諸印象から物体が初めて問題提起の態度と鋭くはっきりと対峙することになり、そうした態度から私は、私が影響されることなくぼんやりと通り過ぎていたこの所与を構成する。」(Cp10a, S.39ff.)。
- 3) こうした表現には何よりもフッサールの影響が認められる。「……フッサールが構成 (Konstitution) を意識内容の目的合理的な構築 (Konstruktion) と等置していると考えてはならない。……フッサールはこうした誤解を防ごうとして、構成を口にするとき常に再帰的な形で語っていた。つまり、彼は、意識が対象を構成するという言い方はせず、対象が認識において、あるいは意識においておのれを構成すると言う」(F・フェルマン『現象学と表現主義』、木田元訳、岩波現代新書、1986年、29頁)。なお、フェルマンの著作はフッサールを時代の芸術運動の流れに位置づけて解釈しているが、次節で見るように、コーバイの著作と表現主義との関係を考える際にも参考となる。

第3節

- 1) 「ねらい・目標設定 (Zielbestimmung)」という言葉は、この著作にとって象徴的である。というのも、これは初版の目次の「はじめに (Einleitung)」の副題ともなっているからである。つまり、コーパイは自らの著作を授業過程そのもののよう構成しようとしていることになる。ただし、この言葉は本文中の小見出しには見出されず、第2版以降では目次からも削除されている。

第4節

- 1) Flitner, Wilhelm: Zur Einführung in die deutsche Reformpädagogik. In: Wilhelm Flitner Gesammelte Schriften Band 4 Paderborn/ Mjünchen/ Wien/ Zürich, Schöningh, 1987, S.463-493. S.464f.
- 2) この引用はコーパイの著作第2版の「はじめに」の冒頭の文であるが、初版とは異なっている。したがって、これはコーパイ自身の言葉ではなく、第2版以降の編者シュプレンガーの手になるものである。
- 3) Flitner, ebenda S.490f.
- 4) シュヴァーブはコーパイを第4期に属すると見ている (Vgl. Schwab1999⁴, S.260)。だが、運動の出口にいて回顧的にルネサンスの人物を描いたヴァザーリのようにコーパイの著作を扱うことには、いささか疑念を抱かざるを得ない。彼は改革教育の中にあって実践的理論家として批判的提言をしたのであり、それは内在的批判であった。
- 5) この言葉はコーパイの遺稿に見られるものである。全体は次のようなものである。「私は教育的なものの中に国民的社会的な新構成のための活動課題があると考えている。初等教育機関の貧困、不毛なヘルバルト主義の知性主義、何ら民族的でない教育形式の無力さ、誤った陶冶概念による零落、初等教育機関の子どもたちの経済的並びに精神的貧困、こうしたものがみな、2年間の実践活動の後に私を大学学習へと駆り立てている。私は初等教育機関の基盤と初等教育機関が組み込まれているより大きな連関の認識を獲得し、そこから私の能力に応じて支援をしていきたいと思った。真の『国民の学校 (Volks- Schule)』というイメージが私にははっきりしたものとなっている。初等教育機関は国民の十分な教育的力から上昇し、国民の現実へとフィードバックしなければならない」 (Wehrmann1982, S.15)。
- 6) この言葉は1931年にドルトムント教育アカデミーにおけるコーパイの講演からのものである。それは地方学校の現状と課題を取り扱ったものであった。当時、地方学校における学年編成はかなり不十分なものであった。小さな村落では2名程度の教師の配置で済まされ、「単級クラスの教師が入学したての子どもたちと間もなく卒業する第8学年の子どもたちとに同時に授業をしなければならない」 (Wehrmann1982, S.46) ことも不思議ではなかった。この講演では、そうした状況下における教育計画と初等教育機関と地域の生活との結びつきを模索している。いずれにせよ、コーパイの著作、論文等を読むにあたっては、あるいは当時の教育に関する文献を読む際には、そうした状況を踏まえていなければならない。
- 7) いわゆる新教育に対するコーパイの距離のとり方は、ヘルマン・リーツの自叙伝の短い書評の中にも垣間見ることができる。「もし読者がリーツの身勝手に革命的ではあるが非常に保守的な思考を認めるとすれば、田園教育舎運動を脅かしている葛藤へといかにして至らざるを得なかったのかを理解するであろう。そして、読者は最終的にこの弁明の書を、経済的な依存という拘束によってこの唯一のライフワークの実りが、私たち国民の子どもたちすべてではなく、わずかの階層にしか役立たなかったと悲痛に嘆きつつ、脇へ置くことになるであろう」 (Cp23, S.660)。
- 8) これは教育アカデミー講師のコーパイが初等教員を前にして、ハンブルク大学のドイヒラーとともに、初等教員の養成についてそれぞれの立場から語ったものである。教育アカデミーの当時のカリキュラムや学習状況を伝える文献が見出しにくい中で、コーパイのこの文章は有意義である。
- 9) Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. In: Reble, Albert[besorgt. v.]: Theodor Litt Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 1995, S.9-73. S.66
- 10) マックス・クレル「新しい散文について」 (『ドイツ表現主義5 表現主義の理論と運動』土肥美夫編, 河出書房新社, 1988年, 所収), 264頁以下。引用にあたっては一部表現を改めたが、内容には変更はない。これは次の註記における引用でも同様である。
- 11) アルフレート・ヴォルフエンシュタイン「新しいもの」 (『ドイツ表現主義5 表現主義の理論と運動』所収), 271頁。
- 12) コーパイの著作と表現主義を比較するにあたっては、以下の文献を参照した。『ドイツ表現主義4 表現主義の

美術と音楽』(土肥美夫編, 河出書房新社, 1971年), 『ドイツ表現主義 5 表現主義の理論と運動』, 『ドイツ表現主義の世界』(神林恒道編, 法律文化社, 1995年), 『ドイツ表現主義の芸術』(土肥美夫, 岩波書店, 1991年), 『西洋の音楽と社会10 音楽の新しい地平』(ロバート・P・モーガン編, 長木誠司監訳, 1996年, 音楽之友社).
なお, ここでの議論には次のものも助けとなるであろう. 例えばモンドリアンが1912年から翌年にかけて描き続けた樹木の抽象画(「灰色の樹」, 「花盛りの林檎の木」, 「コンポジション第3番」)をそれらの習作段階の過程から見れば, 線へと解消されて再構成される樹木の姿が精緻な職人芸に支えられていることは歴然としている——彼はそれ以前に様々な手法を手に入れようとしていたが, 1908年に「ウル付近の森」と題された極めて表現主義的な作品を残していたことも思い起こされる. これはヴェーベルンの音楽との類似性であり, コーパイの著作の主張とも重なる. 残念ながら, コーパイには芸術論はない.

- 13) 「たいていの教授活動は慌しさに苦しむ. ……ある場合には緊張と解決の自然な曲線が授業時間内に進められるべきである. それだけに一般に慣例となった我々の教授活動の短い時間という単位は, まだまだ不幸な運命であると考えねばならない」(Vgl. Cp10c, S.131).
- 14) 効率化や合理化を目的とする教室の直線的な時間に対して時間観の変更を迫るものには, カール・ノイマン『大学教育の改革と教育学』の第6章「学校は待つことをおぼえない」(小笠原道雄・坂越正樹監訳, 東信堂, 2005年)がある. この意味においてもコーパイの先見性を認識できるであろう. さらに, 現代の教育における教授学上でのコーパイの再評価を考えるにあたっては, 我が国では次の文献がきっかけを与えてくれるものと思われる. 広石英記「ワークショップの学び論——社会構成主義から見た参加型学習の持つ意義」(『教育方法学研究』第31巻, 2005年, 1-11頁).

(2006年12月5日 受理)