

フリードリヒ・コーパイ (Ⅱ-1)

— コーパイ教育学の可能性について —

Friedrich Copei, Sein Leben und sein Werk (Fortsetzung)

山 元 有 一

Yuichi Yamamoto

FRIEDRICH COPEI (1902-1945), der unter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik SPRANGERS beeinflusst wurde, hat die verschiedenen Beziehungen zur den in weiteren Spektrum liegenden Wissenschaftlern erhalten, z. B. holländischer Linguist POSS, Entwicklungspsycholog GROOS, GUARDINI und GRIESEBACH, etc.. Wir müssen aber vor allem auf sein besonderes Interesse für Phänomenologie EDMUND HUSSERLs oder phänomenologisches Denken aufmerken. In einziger Schrift COPEIs kann wir nicht nur seine Beschreibung über Phänomonologie finden, sondern auch wir kann in seiner grundsätzlicher Einstellung die phänomenologische Tendenzen erkennen. Wie Phänomenologie betrachtete den vorgegenständlichen Horizont, COPEI forderte zu der praktisch radikale Wendung der Pädagogik auf. Diese praktische Sphäre war für ihn als gewöhnliche Vor-Subjekt-Objekt-Beziehung, als das Vorwissenschaftliche verstanden. Dabei war die Selbstverständlichkeit für ihn von großer Bedeutung. Denn die natürliche Selbstverständlichkeit gehört zu das, was wir vorverstehen aber in jeweiligen und undifferenzierten Befindlichkeiten bleiben. In „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“ interpretierte er die Aneignung dieser vorvergestandenen Vorgänge als Anamnesis. Der Lernende formt sich durch Anamnesis um – Bildung ist also Umformen. In diesem Sinne können wir behaupten, daß solche Denkart sehr phänomenologisch ist. Ein Selbstverständlichkeit des Lernendes wird in erster Linie durch Anstoß erschüttert und seine Identität wird mit dem Bankrott gewöhnlicher Weise, die wir mit dem Wort „bis jetzt“ ausdrücken können, unruhig (der Mißfolg des Transzendenterens), dann gerate er zu einen melancholischen Zustand. Er muß nach der Vergangenheit fragen und diese Weise einklammern. Im Gefolge versucht er ursprüngliches und mit Leibhaftigkeit bezogenes Tasten, um die zu verstehende Sache mit neuer Einstellung zu erfassen. Diese allseitige Einstellungsänderung verspricht das Geschenk des fruchtbaren Momentes, wenn glücklich. Dieses Moment erscheint also nur in ganzer, praktischer und unmittelbarer Leistung vor Erkenntnis, die wir als „Regression“ nennen können, wenn aus Seite der Erkenntnis gesagt. COPEI bezeichnet solche Leistung als Arbeit in der magischen und mystischen Urbeziehung. Nach dem Moment trägt die Situation des Lernendes den Charakter, der mit dem Wort „von jetzt an“ ausgedrückt werden kann. Er wird gleichsam schizoid und zielt zu eine Evidenz oder Selbstumformung. Der Entstehungsprozeß des fruchtbaren Momentes bezieht sich auf die Zeitigkeit, die wir mit Uhr nicht bemessen können, d.h. Kairos. Die Pädagogik COPEIs ist demnach ein hervorragendes Anwendungsbeispiel, in dem Erziehung und Unterricht phänomenologisch betrachtet werden, wie psychopathologische Phänomenologie.

はじめに

本稿はフリードリヒ・コーパイ (1902-1945) の教育 (学) 的思考に関して引き続き理解を深

めようとするものである。前稿¹⁾においては、主に彼の唯一の著作『教育過程における実り多き瞬間』を中心にして、そこに見られるコーパイの教育思想を探究した。彼の著作は自己形成

(Bildung) を自明性の崩壊と新たな自明性の誕生の力動的な繰り返しの過程として描き、この過程で実り多き瞬間とそれまでに至る模索が重要な役割を担うことを指摘した。そして、この過程が学び、教え、知的理解、美的創造や美的受容など、意識的活動一般に広く見られることを文献的に明らかにした。本稿ではまず前稿の理解を踏まえて、これまでとは異なる観点から取り扱う。まず、コーパイが構想していたと思われる教育学を探る試みであり、それは彼が公にした文章から手探りながらも解明していく。ついで、その構想下での彼の著作の新しい意義を探る。前稿において暗示したように、彼の著作は彼の師シュプラングァーの精神科学的教育学に基づきながらも、現象学もその分母にしており、その点で現象学的教育学あるいは教育の現象学としての発展可能性を秘めている。そこで本稿ではコーパイの諸論文で展開されている現象学的傾向を確認しつつ、コーパイの現代に対するさらなる意義を探りたい。その際、たとえばコーパイの非常に短い研究生活のために十分な証拠を得られないとしても、コーパイの同時代人ルートヴィヒ・ビンズヴァンガー、ヴォルフガング・ブランケンブルクの現象学的応用事例としての精神病理学的現象学（あるいは現象学的人間学）は、考察を進める上で有意義なものとなるであろう。本稿では木村敏にも依拠して考察を進めたい。また、そこから教育や学習についての考え方を発展させていく。そうすることによってコーパイ教育学の新しい局面が見えてくることであろう。しかしながら、多少とも筆が稚拙に走る本稿は、「もしコーパイが戦争により短い生涯を閉じていなかったとしたら」という仮定的な観点から彼の教育（学）的思考を捉えようとするものではない。コーパイ自身が成し遂げたであろう発展の可能性ではなく、

コーパイから得られる実り多き可能性がここでの課題である。なお、前稿を前提にコーパイの著作の内容は具体的に示さず、必要なものにとどめたい²⁾。また、既に仕上がっていたと考えている後半部分（第4、5、6節）は、限られた紙面の関係で次稿に先送りせざるを得ないことをここに断っておく。

【 1 】

コーパイはドルトムントの教育アカデミーで「教育学の学問的性格」に関して講義を行っている。その内容はヴェストファーレンの教育関係雑誌の特集号『学校と学問』誌に掲載された。確かに講義ノートであるため、彼の教育学的構想を正確に伝えるものとは言いがたいが、そこには彼独自のそれを垣間見ることができる。ここではその構想をより明瞭にするために、ケーテ・マイアー＝ドラーヴェが「そのアクチュアリティ故に、注目すべきもの」(Meyer-Drawe 1984, S.93) とするこの文章を中心に、彼のその他の文章も利用しながら敷衍していきたい。証拠立てのためにここでは引用の多用は避けられない。

さて、この講義で何よりもコーパイの期待していたところは、教育学を「生活に近い新しい学問」(Cp11b, S.45) とすることであり、教育学を出発点としても、目標点としても実践に結びつけようとするのであった (Vgl. Cp11b, S. 44)。これは「教育学を理論的認識の特殊なあり様として特徴づけることのできる要素」(Cp11b, S.38) である。これを彼は同じ箇所でも「実証的な (positiv) 要素」とも述べている。だが、この認識はいつでも生き生きとした生活の後を一步遅れてついて行くものであり、それ故実践は常に教育学に先立つものとして考えら

れている (Vgl. Cp11b, S.42) ——自然科学の特性である「精密 (exakt)」はラテン語の「行為を終える, 完成する行為を終える, 完成する (exigo)」の完了形から来た言葉であったことが思い出されてよい (木村 4 巻, 365 頁; 木村 7 巻, 79 頁以下及び 149 頁を参照). 学問的出発点としてのこうした前学問的な地平への回帰をコーパイは随所で語っている. 博士論文『教育過程における実り多き瞬間』(Cp10) 公刊以前のグリーゼバハ書評において, 既に彼は「『現実』への断固とした転回, 素朴な共通の作業への断固とした転回」(Cp07, S.159) に言及しているほか, 他の文章でも次のように言われている, 「分化されて硬直化した事柄から出発することは……永遠に不毛であり, さしあたりは分化した認識の所与と対決するが, その対決の端緒は……まだ分化していない現実の中にある」(Cp12, S.614f.). また, 同時代の田園教育者運動の葛藤がヘルマン・リーツの「数多くの構想を何らかの事実上の前提なしに把握し遂行する未曾有の大胆さ」(Cp23, S.660) に起因しているとする批判的見方も, 理論的認識以前の生を重視するコーパイの態度が示されている——このリーツ書評以前でもコーパイは, 現実を見ない教育的構想を揶揄している, 「『国民へと向かう国民の学校』というものが初等教育機関固有の有機的な帰結である. それは理論的な構想からは生まれない」(Cp12, S.617). 「コーパイは初等教育機関が理論的構想から成長可能であるということを一度も認めようとしなかった」(Odenbach1962, S.358).

他方, この後追いつく理論はいかにあがいてみても実践に追いつけないが, それをありありと理解可能にするのは, 直観的な (intuitiv) 把握によってである. 概念装置に対して残り続ける残余 (Rest) (Vgl. Cp11b, S.43) は, もっぱ

らこの直観によって汲み取られる. したがって, 自我を完全に消滅させることに価値を置く自然科学を模範として教育学を体系的に構築することや体系に普遍妥当的な統一性を与えることは, コーパイによっては完全に拒否される (Vgl. Cp11b, S.40). しかし, 直観的把握を有しながらも, 学的理論である以上実践の背中しか見ることができないという教育学の学的な制限は, だからと言ってその学問的性格を奪うものではない. 「理性の自律に基づいた完全に閉じた統一性を教育学が所有することない. おそらく, 教育学が手に入れるのは, 歴史的なものの枠組みにおいて<教育の意味>から基礎づけられた<開かれた>体系の統一性であろう」(Cp11b, S.41). 一貫した形式における教育学に対してコーパイが求めていたのは, 絶えず真なる教育実践に照会される常に変更可能な弾力的体系性であった. そして, 教育が開かれた体系の対象となるという意味において, 彼にとって教育は「限定された自律」のうちでしか成立しない (Cp11b, S.41). というのも, 教育はそれと教育以外のものが交叉するところで営まれるものだからである. 例えば, コーパイは同じ箇所では数学的对象や宗教的对象の固有特性が教育の改造的形成 (Umformung) の限界となることを示している. しかし, これは当時精神科学的教育学の第一世代が主張していた「教育学の相対的自律」の単なる反復ではない. それはその考え方をさらに深化させたものであり, 別次元での教育の被拘束性を暗示するものである. というのも, 彼によれば教育は学問や経済, 政治, 芸術, 宗教といった諸領域と並んで, その影響を受けながら固有の営みを行うだけでなく, そうした領域以前の場合, そうした領域が生成してくる場, つまり生活世界をも前提としているからである. 諸領域との関係性がいわば水平の限定

だとすれば、この生活世界との関係性は垂直の限定である。そしてここには、「教育学はあらゆる学問内制的、そして学問超越的な諸前提があるにもかかわらず、それが絶え間のない批判と自己批判において真理要求を提起し続ける限りにおいて、学問である」(Cp11b, S.42)と言われるように、教育学の無前提性に異を唱える根拠がある。無論、その前提とは世界観ではなく、その背景としての実践、生活世界である。そして、教育学が水平と垂直という二重の限定のうちでその独自性を保持していることによって、教育学の営みには教育の現実との緊張と対決が絶えず付きまとうこととなる。コーパイにとってこの二つは教育学成立の条件である(Vgl. Cp11b, S.41)。極めて重要なことであるが、このことが意味しているのは、教育学的な考察を行う者が同時に教育する者でなければならないということである。芸術の歴史が芸術に対する感受性のない者によって描かれてしまえばグロテスクなものとなるのとは反対に、「教育の生き生きとした歴史は、単なる文献学者によってではなく、教育的なものとの生き生きとした結びつきのある人間によってのみ記すことができる」(Cp11b, S.41)。ここでも教育学における「教育を実践すること」の徹底的な重視、単に教育現実を強調するのではなく、教育学が教育であること(教育学者の教育実践)の主張というコーパイ独自の注目すべきスタンスが見られる。中期ベートーヴェンの脅迫的なモチーフのように反復させて、さらに引用で補強してみれば、「たとえ理論が古臭くなることがしばしばであるとしても、この(遅かれ早かれ誰もが獲得する)実践経験が理論を導くこと、そして教授活動の巧みな技術的使用が容易に<お決まりの作業>になることが忘れられている」(Cp11b, S.44, 補足は引用者による)。「我々の

環境の諸要求や『日々の諸要求』との絶え間のない活動的な対決は、何らかの理論がそうできる以上に非常に強く我々を形成する」(Cp37, S.124)。

ところで、ここにコーパイの当時の現状把握があるのは言わずもがなである。一方で彼の時代の教育学は抽象性の高さから現実の教育の意味を捉えることができておらず、他方で当時の教育実践もヘルバルト主義的なルーティン・ワークによって生動性を失っており、しかもこの両者の関係も相互浸透していないと彼は見ていた。殊に、地方の初等教育機関ではそうであった。ヘルバルト主義の「知的伝達の同一形式」は、一様な都市とは異なる多様な生活環境に置かれ学年編成も未分化であった地方学校(Landschule)の特殊性には適合していなかった(Vgl. Cp13a, S.667)¹⁾。「カテゴリーにおいてのみ思考する抽象的な学問とお決まりの作業の中で硬直化した実践との間の溝は、克服しがたいほどに深い裂け目となっている」(Cp11b, S.44)。理論と実践、教育と現実生活とは何らかの取り結ぶべき結節点を持つてはいなかった。「今日、我々には残念ながらまだ、理論と実践との間の本来的に力動的な関係についての正確な知識というものが欠如している」(Cp12, S.616)。それ故、彼は教育学に開かれた性格を要求するのと同じように、行為者としての教育者に対しても同様のものを求める。こうして初めて「理論と実践の本来的な結節(Verflechtung)」(Cp11b, S.45)が可能となる。そのためにはコーパイは必要に応じて教育理論を保留することすら認めている(Vgl. Cp11b, S.44)。「教育学の学問的性格」に関する最後のパラグラフ以上に重要な彼の結論は、次のようなものである、「今や我々は次のことを付け加えよう、すなわち、実践家にとって実り豊かなものとなるため

に教育科学 (Erziehungswissenschaft) が必要としているのは、素朴な日常生活のあらゆる困窮や緊張の中で生活に対して開かれ、さらに問いかけることのできる人間という実践家である」(Cp11b, S.44)。彼にとって教育学の学問的性格という問題は、単なるアカデミックな、すなわち講壇教育学的な問題設定を遥かに越えるものであった。つまり、コーパイにとって教育学は、教育学であると同時に教育である語, Pädagogik そのものであった²⁾。なお、付け加えておけば、たとえ国家社会主義に対する迎合が見られるとしても、後々のコーパイのフマニズム批判もこの転回に関係している³⁾。

こうした教育学の前学問的領域への転回は、今見たように、教育の合理的構成以前への転回でもあるが、このことはコーパイの研究対象を必然的に規定することになる。例えば、『教育過程における実り多き瞬間』における「自明性」、ゼーレンゼン書評 (Cp28) における周辺 (近接) 科目、つまり初等教育機関における主要科目 (基幹科目あるいは核心科目) 以外の科目、様々な場で主題化される郷土科、合科教授などを取り上げている点がそうである。博士論文における「自明性」——それは日常性とも言い換えることのできるものであるが——、博士論文以外での箇所でも、それは知的働きが生ずる以前の未分化な「原的なもの (Ur-)」として特徴づけられている (Vgl. Cp12, S.615; S.616; S.617; Cp25, S.195; Cp37, S.124)。それは「魔術的で神秘的な根源関係」(Cp25, S.195) とも言われる。例えば、ゼーレンゼン書評では、当時の学校改革が体育、描画、歌唱のような周辺 (近接) 科目から始まっていることに言及して、それが単なる流行ではなく、教えることの中に常にある合理的な傾向から非合理的な構成原理への構造転換であるとされている (Vgl. Cp28, S.18)。

しかも、その出発点は「簡素で根源的な行為や経験であり、何らの理論といったものではない」(Cp28, S.18)。既に博士論文においても子どもたちに一つの妙案が生まれる教育の場の報告として (前稿で引用した) 郷土科の授業における標高事例が挙げられていたが、さらに1937年の小論「郷土研究と学校活動」では、郷土史地域史研究、村落研究が「我々の現在の存在の根幹を過去の中に跡づける考察」(Cp25, S.193) であり、その成果 (つまり、郷土科の内容) が子どもたちの身近な生活圏に迫る一助となるとしている (Vgl. Cp25, S.193)。しかし、ここで重要なのは、「子どもたちの中に埋め込まれた意味関係において郷土の自然世界と人間世界を捉えること」であり、その「意味関係が教えや説明によってではなく、むしろ形態化の課題 (Gestaltungsaufgabe) という実践的な行為において子どもたちに明らかにされる」(Cp25, S.194f.) ということである。それは意識することもないままに子どもたちの内面へと沈殿している意味関係、言い換えれば自明なものとなっている意味関係を想起すること (Anamnesis) である。したがって、博士論文でコーパイが「メノン篇」と「ゴルギアス篇」から始めているのは偶然ではない。というのも、先行判断となっている自明性が崩れ去ることが、それに既にあらかじめ隠れている生き生きとした意味内容を理解すること、つまり想起への道を切り開くという実り多き過程を典型的に「実践」していたのがソクラテスだったからである。郷土科の取り扱う歴史が生活との結びつきを持った歴史、コーパイの言葉で言えば「生の力としての歴史」、「形成する力としての歴史」(Cp25, S.197) となるためには、少なくとも初等教育においては、それが抽象的性格を脱して現実の性格を持ち直観性を獲得すること (Vgl. Cp25,

S.196), つまり, 通常は感受されることのない自明な根源的な関係にまで遡ることが必要だった。この関係から特殊な思考の一切が分化してくる。それ故, 郷土科は諸科目の分化の出発点を構成している (Vgl. Cp25, S.195)。

これと同様の内容を持つのが, 前稿でも触れた教育方法では合科教授である。それはコーパイにとって「諸科目の分散状況や個別の知識与件の無意味さと関係性のなさを克服する」(Cp37, S.126) ものであった。1932年の雑誌『教育』で公にされた「合科教授の基礎」の一文は, 5年後の「郷土研究と学校活動」の先の箇所 (Cp.25, S.195) とははっきりと符合する。「合科教授の形式はすべて……『直接的で』『素朴で』『魔術的な』体験形式から生じてくる——子どものこうした体験形式は, 確かに成長の経過において後退していき, ……素朴で直接的な体験と形態に対象世界に対する距離化が徐々に取って代わる……」(Cp12, S.612-613)。この原初的な体験形式, 言い換えれば自明性における体験が, たとえ価値に囚われたままの現実把握ではあっても, 本来の体験や思考の地平であり (Vgl. Cp12, S.614, S.616), そこから分化された理論的な克服が発生する。個別の知識ではなく, むしろそれを「大きな自明なる諸連関」(Cp37, S.126) へと組み入れることが, 理論的克服の条件である。したがって, その地平が理論的認識に達していないという点で否定的なものであるとは, コーパイは考えていない。むしろ, それは「理論的認識以上に対決の対象となる」(Cp12, S.616) ものであった。コーパイは諸科目の連関, つまりカリキュラムの有機的構成においても, 教育方法においても生活, 分化していない現実常に重きを置いている。先にコーパイが教育学を生活に近い学問として構想していたことは触れたが, 彼は同じように教育

を「生活に近い行為」として規定しようとしたと言ってよいであろう。コーパイは, ヘルバルト主義の教室空間が生活秩序にならなかったこと, それが子どもの内面生活へ何もフィードバックされない仮象世界であることを問題とし, 子どもたちの生活世界の自明なるものへの教師の気づきを求めている (Vgl. Cp37, S.124, S.127)——これは教師に対してコーパイが求めた想起である。彼にとって教育——もちろんこれには教える行為と学ぶ行為が同時に含まれている活動である——は, 活動共同体・生活共同体としての学校 (ないしは教室) における生の営みであり——したがって, 学校内部だけにとどまらない——, 教育学はそうした活動共同体の了解的な実践的理論, あるいはそうした生活共同体の解釈学的理論であった。

そうした意味において, 地方学校の教育活動は, コーパイにとって教員養成でも極めて重要なものであった。「限定された都市学校の教授活動 (Unterricht) 以上に, 包括的な地方の教育活動 (Erziehung) が都市出身の学生たちを魅了している」(Cp13a, S.668)。既に教育学における実践の問題は, デイルタイを始めとして, ノールやコーパイの師シュブランガーらが「教育現実」への着目として強調していたものであったが, コーパイはこの考え方を発展的に継承している。むしろ, それには彼自身の教職体験が大きく影響しているのは間違いないが, 彼の実践的転回はそのラディカルさにおいて精神科学的教育学第一世代を遥かに凌いでいる。

それではこの節の最後に, コーパイの教育学の構想と『教育過程における実り多き瞬間』との関連性を見ておきたい。

『教育過程における実り多き瞬間』はコーパイ教育学の縮図とも言える。何よりも, 著作の構造自体に彼の実践的転回をすぐさま見出すだ

ろう。「実り多き瞬間」の内容、その発生の過程を様々な事例を取り上げながら綿密に分析した後、彼は結論部分において教育実践をやはり事例を用いて (exemplarisch) その教育的意義をありありと描き出しているからである。また、彼は著作に体系性を求めているわけではない。それどころかそうしたものに達することなどできないと考えており、結論を独断的・教条主義的にしないことを意識化している (Vgl. Cp10a, S.V)。したがって、教育学の学問的性格に関して言われていた「開かれた体系性」を著作は自ら示していることになる。しかも、以下の事柄を確認すれば、コーパイが控えめに「我々にとって重要なのは『ソクラテスの産婆術』のより深い意味を示すことである」(Cp10a, S.2) と述べた以上のことが現れるように思われる。前稿で指摘したこの著作から得られた注目すべきものは次のようなものであった。

A-1. 「実り多き瞬間」の過程は、受容する体験と思われるような場合でさえ、常に主体的創造的な過程であり、学ぶ体験の意味内容を生き生きとしたものにする。

A-2. その過程は対象に対して新たな意味を附与するばかりでなく、その過程において同時に意味附与する者自身もそのあり方を変える。

A-3. その過程は新たな意味附与により高次の自明性で安定することをもって終わるが、その自明性は再び揺り動かされ、新たな知識と新たなあり方の契機となる。

A-4. 以上のような内的改造の過程は教育においては、子どもたちだけに起きる出来事ではなく、教師自身にも起こっている。

A-5. 教師はこの過程を意図的に作動させることはできないが、それが発動するように準備することはできる。したがって、教師にはこの過程が現れない計画を弾力化し、それとは別にタクトを必要とする。

また、この著作の思想史上での意義は次のようなものであった。

B-1. 意図的教育の有効性と限界を示しつつ、新教育運動の逸脱を批判して、その運動の本来的意義を「実り多き瞬間」という概念で示している。

B-2. 他の教育機関とは異なる初等教育機関の固有の役割と精神を示している。

B-3. 教育学に表現主義やノイ・ザハリヒカイトの思考を取り入れている (計画とタクト)。

B-4. これに関連して、教育的時間にクノロスの時間だけでなく、カイロスの要素の重要性を認めている。

B-5. 学びにおける活動の全体性、諸科目の全体的連関の重要性を繰り返し認めている。

B-6. いくつかの純粋な実践事例を用いて、分析・理解を進めている。

著作が示す内容は「実り多き瞬間」を獲得する教育の過程が常に「開かれてあること」をはっきりと示している。自明なものと革命的なものとの弁証法的力動性は、たとえ停滞することがあったとしても、やはり人間形成・自己形成の決して終わることのない内的改造の連続であり、緊張と対決の過程である。このことはコーパイが教育学に求めていたことであった。また、対象への意味附与が同時に自己自身へのそれでもあるという著作の主張は、教育学が教育実践と相補的な関係にあることを示すコーパイ教育学の構想とパラレルな関係にある。つまり、教育学による教育への意味附与は、同時に教育学的思考自体への新たな意味附与や改造的な組み換えとなる。教育学が生活に近い学問であるように、著作の授業報告 (ミルク缶事例や標高事例、あるいは糸鋸事例) は、常に子どもたちの個別で一回的な生活状況を背景としていた (学校という人為的な特殊空間の行いではなく、生活に近い行為としての教育)。例えば、それは遠足の際に持ち込まれた地方の子どもたちには幾分珍しいミルク缶がもたらす——まさに対象が与える——出来事の意外な驚きであったり、身近な地域の地図を理解しながら、箱庭で山を作って高さを手探りで理解していく過程で現われるハッとする体験であったり、家庭で父親や祖父

が用いている糸鋸の構造理解であったりしており、それらはグリーゼバハ書評にあった「素朴な共通の作業」であり、未分化な題材への取り組みである。しかも、そこから子どもたちは個別の知識へと達している。標高事例における「高さ」という抽象概念への気づきには、その前段階として具体物を用いた具体的な諸活動が先行していた。そして何よりも、教育学における実践の優位をコーパイが主張するように、教育学者コーパイ自身が教育者である。著作は彼自身の教育実践の実り豊かな所産であると同時に、その実践の後に考え抜かれた教育学的活動である。したがって、講義ノート「教育学の学問的性格」は『教育過程における実り多き瞬間』に隠れていた理論的基礎を抽出してきたものと見てまず間違いはなかろう。

ところで、「現象学は生きられる生をその多様で反省的な、そして前反省的な現象形式で解釈する学 (Hermeneutik) である」(Lippitz 1984, S.83) というリピッツの言及に依拠すれば、学校という生活共同体の解釈学的理論としてのコーパイ教育学は、意図的な空間としての学校——悪しき形態としては仮象世界——から生活世界へと遡行することによってそこから自らを構成していくという点で、現象学的な性格をも帯びてくることになる。そこで次節ではコーパイと現象学との関係について触れてみたい。

【 2 】

実際のところ、コーパイと現象学との関係を探ることは困難な課題である。本稿が知る限り、現象学へのコーパイの言及は二箇所にすぎない。一つは彼の博士論文でのフッサール評価の箇所であり、もう一つは第1節で取り上げた「教育学の学問的性格」の中にある。博士論文では、

「フッサールは『注意力』の本来的な性格にまなざしを向け、そこに順次現れるあらゆる措定形式——驚き、疑い、推測、一定の定立——を記述した最初の一人であった」(Cp10a, S.38) と述べられている。だが、現象学についての言及に関しては、僅か半頁ほどしか紙面が割かれておらず、その内容もコーパイ自身の研究にとって有益なものに限定されている。例えば、注意力が有する顕在性と潜在性というあり方がそうである。これはフッサールの『イデー I』で言えば、「そうした諸体験のすべてについて明らかに当てはまるのは、顕在的な諸体験が非顕在的な諸体験の『庭』によって取り囲まれているということである。＜体験の流れ＞は決して顕在性だけから成り立っているのではない」(Husserl Ideen I, S.73)。コーパイが博士論文で直接に引用するものも、内容上ではこれと同様である。「……表現作用の上層が明瞭に洞察する事態直観に一步一步適合している一方で、……非直観的で全く混沌としていて分化されていない事態意識が下層として作動している」(Husserl Ideen I, S.46f.)。フッサールへのこうした言及は、伝統的な主観-客観-布置の下方に構想されたという斬新さ (Vgl. Lippitz 1984, S.83) にコーパイが魅了されていた証拠である。例えば、それは大都市ベルリンの道案内やよく見た後に隠された瓶の描写に際して「私は何も見ていなかった」という印象をもたらす事例に具体化されている。このことに関係して、彼はフッサールと全く同様の語彙を用いて、「事物の知覚と事物との相関関係が無限に不完全であること」(Cp10a, S.39)、それ故に見る者に内的な動揺を惹き起こし、「問いかけ緊張しつつ見ること (Hinsehen)」——これは洞察 (Einsicht) としてフッサール現象学の重要な概念であった——、「精神的に見ること」を事物

が迫ることを、「内在的な所与性の本質には、絶対的なものを与えることが属している」(Husserl Ideen I, S.93) というフッサールの一文に重ねている。他方、教育学の学問的性格に関する文章では、次のように述べ、その意義を評価している。「現象学や理念型的方法、構造分析の方法は教育学に根を下ろし、その領域を支配している。……原理的にはこの諸方法によって精密な研究が可能になる」(Cp11b, S.43)。

このように、基本的には精神科学的教育学の流れの中に自らを位置づけているとしても、コーパイが現象学にいくらかの関心を持っていたことはある程度予想できるところである。確かに、第一人称単数形の語り口 (Vgl. Husserl Ideen I, S.56) や再帰的な語り口 (前稿を参照) といった彼の言い回しは、現象学的な記述を思い起こさせる。また、第1節でコーパイが教育学の理論的認識の特殊なあり様である実証的な要素を挙げ、実践的転回という前学問的な地平への回帰を求めていることを見たが、これはフッサールの次の文章との極めて緊密な関連を示すものである。「我々が出発点とするのは、何よりも一切の立場以前にあるものである。つまり、あらゆる理論化する思考それ自体以前に直観的に与えられてくるものから、直接に見ることができ直接に把握することができるものから出発する。……もし『実証主義』があらゆる学問を先行判断から絶対的に自由になって『実証的なもの (das „Positiv“)』に、つまり原初的に捉えられ得るものに基礎づけるものであるとするならば、我々は真の実証主義者である。……我々はあらゆる直観の様態を認識の同等の権利の源泉として承認するという権利を……『近代自然科学』の権威によっても失わせることがない」(Husserl Ideen I, S.45)。さらにはコーパイが至るところで、実り多き瞬間の過程が「何である

か (was)」だけではなく、「どのようなか (wie)」という問いかけの仕方もしている点は、ここでわざわざ引用を持ち出さずとも、フッサールとの近親性を裏付けるものであろう。とはいえ、こうした部分的で要素的な比較では、コーパイと現象学の確かな関係はいつまでたっても確証できないであろう。そこでヴィルフリート・リピッツとマイアー＝ドラヴェの文章を手掛かりに、より広い視野を手に入れてみたい。

リピッツは解釈学的現象学的視座から、学びを次のように捉えている。「学習は感覚的身体的に媒介されて、まだ主題化されていない世界と人間との根源的な信頼関係を土台として起こるものであり、それ故学習は新しい経験として経験を前提としている」(Lippitz1984, S.87)。だが、学習は単なる知識の加算的蓄積ではない。「新しい経験はそれが古い経験を問題化することによって、古い経験に対してはっきりとした特徴を与える。古い経験との信頼性は掘り返される」(Lippitz1984, S.87)。リピッツにとって学びは「否定を越えて促進された再学習 (Umlernen)」(Lippitz1984, S.87) である。したがって、学びに最終状態はない (Vgl. Lippitz1984, S.88)。これらは本稿でも別な角度から後に明らかになるであろうが、こうした文章からすれば、コーパイの教育学は極めて解釈学的現象学的であると言える。上述した「掘り返し」やリピッツの次の一文はコーパイの文章に組み入れられたとしても、何らの違和感を持たぬであろう。「解釈学的現象学は単なる書物の学問でも、机上の学問でもない。……教育学的に重要な事実、教育の実践に入り込み、そこで距離を取って考察するのではなく、むしろ責任を持って教育的に行為する者によって示されるものである」(Lippitz1984, S.89)。リピッツはこうした研究の進め方がランゲフェルトに由来するユトレヒ

ト学派のプログラムであるとするが、その発端はやはりコーパイに十分に認められるものである。例えば、リピッツは「症例報告 (Kasuistik)」(Lippitz1984, S.89) という表現で事例的な理解による実践の改善と理解の深化を求めているが、これなどはコーパイの博士論文の筆の進め方や主張と完全に一致するものである。それ故、コーパイと現象学との関係は非常に緊密なものであると言ってよい。

他方で、マイアー＝ドラーヴェは、コーパイを直接の対象として、彼の「実り多き瞬間」が前理解的な自明性にとどまっていた子どもの経験と子どもの前に置かれてあるもの (Gegenstand) において、その対象のあり方が変わり、その対象への関わり方が再構造化される瞬間であり、新しい経験地平の開けがもたらされる場であることを主張している (Vgl. Meyer-Drawe 1984, S.100)。この経験野の構造変化あるいは生き生きとした諸経験の差異化は、それに伴って所与性のあり方を変化させ、行為を変様させる。彼女はその一例としてサイコロを挙げている。つまり、数学教育を受けて一定の知覚習慣を身に付けた大人にとっては、サイコロは子どものように単純に「丸みを帯びた角と賽の目を有する遊び道具」であるばかりでなく、「個々のサイコロの中に数学的な形態を知覚している」(Meyer-Drawe1984, S.99)。こうした変化を彼女は子どもからの「合理性の発生の過程」(Meyer-Drawe1984, S.101) と捉えているが、これに影響を与えたのが「フッサールが超越論的現象学に関して記述的な意図を越えて展開した構成問題」(Meyer-Drawe1984, S.100) であるとしている。また、彼女はコーパイに影響を与え、彼の著作で挙げられている人物について、彼らの略歴を示すことで、フッサールがコーパイに与えた影響を間接的に証拠立てている。例えば、

「発達心理学に対する (フッサールの) 論理学研究の意義を認めた最初に一人である」(Meyer-Drawe1984, S.101, 補足は引用者による) カール・グロースへのコーパイの完全な賛同を指摘している。グロースはフッサールの非顯在的意識 (あるいは背景的直観) を認め、「子どもの経験のあり方を『現実的な認識』の単なる前段階に降格させることはなかった」(Meyer-Drawe1984, S.101)。また、マイアー＝ドラーヴェは、コーパイが初版の序文で謝辞を述べているオランダの言語学者ポスの接触も、コーパイの現象学的端緒を与えたと指摘する。「フッサールに対するポスの批判は、何よりもフランス現象学において実り豊かなものとなった。メルロ＝ポンティは……明らかにポスに自らを関係づけている」(Meyer-Drawe1984, S.102)。

ところで、マイアー＝ドラーヴェは、新しい地平の開示というコーパイの考える教育を改造作用 (Umbildung) と捉え直し、コーパイの文章から現象学の影響を受けたと思われる三つの事例を挙げている。まず、教師による制御と促進を必要としつつ、「学習者がある観点を獲得するために、自らの経験状態を休止する」(Meyer-Drawe1984, S.102) ことを「メノン篇」の事例において示したことを主張する。その事例の中には「事象そのもの」という言葉が見られると同時に、フッサールのエポケー的なものが見られるところに、コーパイへの現象学的痕跡が見出せよう。続く事例——前稿で示した標高事例である——においては、彼女は「アポリアとなる問題直面の出来事の中で、古い見方に対して……新しい見方がいかにして勝っていくのか」(Meyer-Drawe1984, S.102) を示している。この事例が示すのは、従来の経験地平の限界を子ども自身の内面から越え出ていく体験、「分かった!」という言葉で示される明証体験であ

り、この「明証」はフッサールの重視する概念であったと同時に、ここで身体的具体的な経験から「高さ」という抽象性へと飛び越えていく「真の見ること (echtes Sehen)」は、先に述べたように、フッサールの言う「洞察 (Einsichten)」と同義である。

以上の事例はコーパイの博士論文からのもの

「解釈する思考を考えもせずに関わりを見越してあらかじめ作業をすることが根源的なまなざしをどれほど危険に晒すかということを、私たちは消化過程に関するレントゲン・フィルムの上映で機会あるごとに経験する。子どもたちに全く不慣れなレントゲンの映像が消化の過程を映画で上映される際にはその中身を追いかけていくのが難しいだろうと想定していたために、私たちは2つの異なるクラスで、人間の消化過程の上映に先立ってあらかじめ、特に食道についての話をした。私たちはこの〈先取りされた取り扱い〉に対して直ちにしつぱ返しを食らうことになる。子どもたちが映画の上映の後に、『僕たちは何を見たのだろうか』と言ったとき、子どもたちは再三に渡って同じような抽象的な言い回しを用いたのである。つまり、『食物はまず口腔へと達します (!)。そこで食物は歯全体によって砕かれます。砕かれた食物は呑み込まれ、胃へと達します』、とである。ただ2名の子どものみは、その映像の根源的な印象を台無しにすることはなかった。2人は次のように語った。『最初、骸骨を見たとき、僕はひどい恐怖と闘ってたんだ。でもその後、骸骨が食べるのを見たら、それはもうそんなにひどいものじゃなくなった』。——『真っ黒い食べ物がまるでちっちゃな鼠みたいに、喉を通して胃袋に急いで落ちていっちゃったよ!』 (Cp32, S.204 [Meyer-Drawe1984, S.105])。

この事例が示すのは、教師による方向づけの限界を例証するものであるとマイアー＝ドラーヴェは述べるが、それ以上に重要なのは生活世界から出発しない教育方法が子どもに単なる知識を自らの器に盛るだけの作業にしてしまうという教育の危険性であり、たとえ間違った方向へ至ることがあるとしても必要な場面では、言葉の発生以前に、つまり体験の次元にとどまらなければ、「先取りした解説」も生き生きとした子どもの直観力を喪失させ、規格化された知識にしか至らないという危険性もあるということである。つまり、これは学問以前の領域からの出発と直観の重視という現象学の特徴の教育学的事例であると言える。いずれにせよ、コーパイ教育学が単に用語を越えて現象学との間に構造親和性を有していることにも確からしさが得られるであろう。事実、「この著作の手書きの抜粋は、彼がフッサールの分析と鋭く対立していた」 (Meyer-Drawe1984, S.100)。だが、「それ以上でもそれ以下でもない」 (Meyer-

であるが、マイアー＝ドラーヴェが挙げる最後の事例は、1938年の論文「教育用映画における直観と思考」からのものである。これは現在のところ入手不可能であるので、孫引きに甘んじながらもここでは、少々意識してこの引用全体をここでも示しておきたい。

Drawe1984, S.105) として自らの文章を締めくくっているように、マイアー＝ドラーヴェはコーパイの理論形成における現象学的端緒が、文字通り端緒にすぎないとしている。

ところで、2人の以上のような見解が本稿にとって発展的な意味を持つためには、現象学に関して多少ともさらに足を踏み入れねばならない——とはいえ、現象学は例えばフッサールのそれやハイデガーの現存在分析、さらには応用事例としての精神病理学的現象学とではかなり様相を異にしている。本来なら個別に扱うべきところであろうが、敢えてこれらを織り交ぜながら、まず現象学に関してごく一般的に概観することで、次稿でのコーパイ教育学への理解へとつなげたい。

【 3 】

通常、行為は述語的になされており、前人称的な「こと」的出来事である。「私は食べてい

る」,「私は歩いている」と常に「私が」自覚的に行為することはない。したがって、行為のうちには反省されないままのもの、理解されないままのものが絶えず隠蔽されているだけでなく、行為者の先行判断も混入している。このことは行為の反省や理解を行う学問においても同じで、認識は行為に対して常に遅れてやってくる。現象学はまずこのことを出発点とする。つまり、現象学は認識に対する実践の優位を認める。そして、そのために現象学は努めて行為や対象の純粋な記述を求めて、一見正当と思われる考え、例えば自然科学的な見解を括弧に入れる（エポケー）。つまり、学問であるにもかかわらず「科学的用語を用いない」ようにする¹⁾。それと同時に、範疇的直観（本質直観）と呼ばれる記述方法が採用される。通常の感性的直観が実在するものを対象とするのに対して、範疇的直観は非実在的な対象にも向けられる。その直観においてはセラフィムもケルビムも知覚可能である。ここで現象学は最高度の自由を獲得する。というのも、現象学は記述方法として想像を用いることができるからである（想像変様、自由変更）——例えば、ビンスヴァンガーはフランツ・マルクの青い馬を好例としてあげている²⁾。青い馬は現実には存在しないが、馬であることには変わりはない。そこには「馬というもの（馬の本質）」が示されている——。また、自由変更においては言葉、特に日常語が重視される。卑近な事例として、ある人物のことを考える場面を想定してみよう。私はある一人の人物をいかなる者であるかと思い描こうとする。一つの仕方としては、その人物の服装、表情、身振り、しぐさ、語り、声のトーン、歩き方等々といったように、対象化することが可能である。その際、私はその人物をまさにモノとして部分に解体し、逐一説明することになる。しかし、それ

ではその人物を的確に言い表したことはない。というのも、ばらばらに獲得されたものを改めて全体として再構成することが、その人物の印象と合致することは決してないからである。そこで観点を変える。つまり、そうした態度をエポケーし、その人物との出会い（Begegnung）において私に——私に「対して」ではない（そうすれば、対象化するという悪循環に再び入り込んでしまう）——与えられてくる（あるいは与えられてきた）自己自身のイメージ、対象化以前に与えられるイメージでその人物を構成しながら、適切な表現を探そうとする（想像変様）——もちろん、エポケーしたからといって、その人物の様々な特徴が消えてしまうわけではない。「……問うているのは、そのつど私の意識において或るものがどのようにして構成されるかということである」（Blankenburg 1971, 42頁）。例えば次のような想像である、「いつもは大地に糸をつけて活動しているように見えながら、時折、天からの糸につるされて——天使のように爽やかに——自由に飛翔する。しかし、やはりどこかで必ずどこかにつながっている。その人は羽根をまとっている、百合を手にして3月の春に舞い降りた天使ガブリエルのように。とはいえ、その羽根をばたつかせることはない。ずっとゆっくりと上昇するように飛翔する。だから、そうした人々はお気楽な連中ではないだろう。自由、軽やかという言葉が最もしっくりとする。……ハイマートがないにもかかわらず、ハイマートロスではない人。使命感なしに使命を果たしてしまう人。人でありつつ、羽根を身にまとっている人。『努力は報われない』などと、そもそも考えもしない人……。このように表現するのが適当だろう」。そうしてそのイメージ全体の中から、つまりその人物という出来事の中から、視線が

かち合う瞬間にも似た何かを掴んだ体験と共に「スマートな人々」という範疇的な言葉がとっさに自ら現われてくる——『「スマートな人々」と言うのかもしれない』、と表現上の限定をみるに至る——これが単数形ではなく、範疇的に複数で表されている点には注意が必要である。これは単眼的な対象化したまなざし (camera eye) から得られてくることの決してない表現である。繰り返してもよいだろうが、現象学はこうした言葉、「あたかも……のような」という想像による記述を非常に重視している。

ところで、現象学は常に行為を関係性の中で捉える。例えば、行為の様態の一つである意識は常に「……についての意識」である (志向性)。したがって、この「スマートな人々」という表現は私がその人物に下した規定ではない。むしろ、その人物との関係における相互規定の表現であり、人間関係の一樣態としての表現である。しかも、これは前人称的な実践、つまり対象化以前において与えられた関係性の表現であるから、その表現が与えられる場は対象関係の二つの極である主客が生じる地盤であり、主客が未だ分化していない共有された場である (生活世界ないしは地平、あるいは「間」)。このように現象学は対象以前の先立った出来事にまで遡ってあるいは戻って (超越論的還元)、日常語を駆使して記述しながら関係性のあり方 (本質ないしは存在者の存在) を探っていく (超越論的反省)。例えば、この「スマートな人々」という表現では、それが生じてきた場の関係性のあり方を上昇、憧れ、希望、解放、自由、高揚、夢見ること、未来、可能性 (場合によれば、未知、未在、儚さ、死) などの一連の一般的意味 (時間性と空間性の範疇) として獲得する——これはビンスヴァンガーの「世界へと超出して存在すること (Über-die-Welt-hinaus-Sein)」の

一樣態としても考えられよう。こうして、その人物との関係性の様態が、例えば共同未来志向的なあり方——例えば、恋や教育愛——として規定 (解釈) される (超越論的構成)。しかしながら、対象化以前には常に先行判断が含まれているために、現象学の円環が閉じることはない——今の例を茶化せば、したがって恋や教育愛は常に錯覚となり得る。それにもかかわらず、それ故に現象学的な記述は常に開かれてある (完結しない)。

さらにいくつかの事例を挙げてみよう。例えば、「暑さ」は自然科学で考えられるように温度や湿度に還元されるものではない。生活世界の中ではそれは全体的な現象であり、「暑さ」という状況において、じりじりと肌に刺し目にはまぶしい日の光、額や体中から流れ出る汗とそのぬめり——あるいは一陣の風を受けて汗をかいた皮膚には快適さも得られよう——、汗の匂い、体にまとわりつく空気の熱気、喉の乾き、さらに暑さを強めるように感じられる蝉の声、ふと眺めやった川の水面で乱反射する光、そしてもちろん前日の天気予報で知った「35度」という数値といった様々なものが、身体的にも心理的にも複合的に体験されている。それだけではない。暑さから連想される過去の「夏の大阪の蒸し風呂のような体験」や行ったこともない砂漠の風景、ガルシア・マルケスの小説『百年の孤独』の一場面も想像されるかもしれない。さらには、「暑さ」は私が冬の会議室で経験した「暑苦しい人」の「暑さ」でもある。現象学の考える「暑さ」は主観の客観的現われであり、客観の主観的な現われではない——精神病理学的現象学のプレコックス体験はその典型であろう (Blankenburg 1971, 24, 38, 45, 108頁を参照)。それは「暑さ」についての、不快にも快にも変転し得る、いわば共通感覚的な一体感の

一つの表現であり、現象学はこうした全体的諸印象、実感から、例えば不快の一樣態の本質を規定しようとする。他方、「甘い」という語からも類似した考え方を引き出すことができる。「甘い」は単純に味覚という一知覚の問題ではない。「甘い菓子」、「甘い恋」、「甘えん坊」、「甘んずる」といったように、様々に分化された状況を表し得る言葉であるが、その際にこの「甘い」という言葉で既に何事かの事柄、日常では自明でわざわざ考えることさえない事柄があらかじめ直接に理解されている。その前理解の意味が現象学的理解の目論むところである。仮に「何となく」というあり方で言えば、それは「べったり」という日常語で表現されるような事態・あり方として示される。ここでは個別に分節化された状況の言葉から一つの意味を有する場へと遡行したが、生活世界においてはまず「べったり」という状況が生きられており、それが対象化される場合に限定されて、「甘い菓子」となったり、「甘い恋」となったりする³⁾。子どもたちは確かに「甘い恋」を理解することは難しいであろうが、「べったり」という事態・あり方を言葉が生じる以前に理解している。その意味で可能性としての「甘い恋」は与えられている。そうしたあり方は例えば、「……とつながれてある」、「……とへばりついてある」などの意味に帰着させることができる。「甘い菓子」は舌や喉にべっとりとまとわりつくものであり、「甘い恋」は相互に距離を取ることがない一体感を有しており、「甘えん坊」は母親に張りつき離れようとせず、状況に対して抗する——反抗的に距離を取る (Wider-stand) ——ことなく対立して距離を取らずに状況に身を委ねて「甘んじる」。それ故、「つながり」や「へばりつき」において、つまり言葉として固定された「甘い」という事態において体験されてい

るのは、人や状況、対象との融合としての「密着」あるいは容易に切れない関係性としての「癒着」というあり方である。このような遡行と回帰によって、例えば「甘い考え」という表現が状況に対する冷静な距離化を失った行為であることがよりよく理解できるであろうし、「アタッチメント」やウィニコットの「移行対象」という心理学的概念が、始めの括弧が取り払われて、子どもの基礎的な存在の仕方として理解の対象となるであろう。こうした考察方法は、「経験主義的矮小化」(Blankenburg 1971, 24 頁)を行わざるを得ない自然科学的な思考様式とはやはり明らかに異なっている。

ところで、現象学は志向的關係を重視するから、想像や反省による対象化以前の行為理解は同時に、自己のあり方の理解にも関わってくる。ここでもさしあたり自己は自らのあり方を先行的に承認しつつも、自己自身に対して無自覚な行為の中にあり、自己でないようなあり方、自己という名称すら持たぬ自己である(述語的自己あるいは行為としての自己)。人称が成立する以前の行為する自己のあり方を、木村敏は「根源的自発性」(木村 4 巻, 4 頁)と呼んでいる。それは先に見たように、現実をありありと(leibhaftig)手に取るように掴み取る自発的行為であり——したがって、身体性とも関わりが深い——、直接性あるいは無媒介性の場にある状態であって、見て聞いて触れて感じて直観するような生き生きとした共通感覚(sensus communis)、換言すれば常識(common sense)において事物や他者と直接に全体的に出会っている(木村第 5 巻, 321 頁; 木村 6 巻, 25 頁以下を参照)。だが、この自己以前の自己はこれらとの出会いから、あるいはこの自己と事物や他者との「間」から、自己自身を事物でないもの、他者でないものとして獲得しなければならない。

もしそうでなければ、ポール・ヴァレリーがデカルトを茶化した言葉と同じ状況にならざるを得ない。すなわち、「ときどき私は考える、そしてときどき私は存在する」⁴⁾。これでは自己はその偶然性を免れ得ない。そこで行為する自己は「他ならぬこの私」(自己の自己性)として確定されなければならない(人称的限定あるいは個別化)——したがって、自己性の成立は人称を持つ限り、言葉の獲得と不可分である(木村4巻, 7頁を参照)。こうして、人称的限定は述語的自己から主語的自己への、「自ずから」というあり方から「自ら」というあり方への限定を意味することとなる。根源的自発性としての「間」は、ここでは行為する自己に対する距離を作り出す(時間性を根拠とした空間性への移行)⁵⁾。そして、この人称的限定が「超越すること(transzendieren/übersteigen)」と呼ばれるものである。しかし、行為する自己というあり方を失うことはないが、それでも行為する自己は超越によって決定的な変更を蒙っている。この超越は「止揚(aufheben)」とも言い換えることができる。行為する自己は止揚において、廃棄されず保存されつつ、自己性へと到達し超えられる。そして、行為における自己以前の自己は、超越により同定化された自己性を通して反対に自己自身を限定し、自らを差異化することとなる(木村第2巻, 58頁以下を参照)。実のところ、この差異が自己の決定的な変更である。差異が生じた後では行為する自己は、危い表現をすれば、自覚的な様相を手に入れる。つまり、自己でないようなあり方から、文字通り「自己」となる。だが、それでもなお、この自己は行為において常に人称以前にとどまり続ける。したがって、この差異は決して解消されることがなく、それ故に自己はその自己性を介して「絶えずそのつど新たに」獲得され続けね

ばならない⁶⁾。その過程は「それ自体不連続なものの連続」(木村1巻, 15頁)である。つまり、自己は自己性との差異と同時に自らの内的差異という二重の差異にあって、前者の差異を通して後者の差異を止揚し続けることでかろうじて同一化を果たしている(差異[関係]の差異[関係]としての同一性)——「自己とは自己自身に関係するところの関係である」(ケルケゴール)、あるいは「(私には)私が私であると思われる」という事態。

ところで、「今の私」という表現が瞬間的現在における私を示すのみならず、「今日の私」、「このところの私」、「ここ数年の私」という意味内容を持つように、自己のあり方は、現在の私がこれまでの私やこれからの私について、つまり自己の内的差異について常に関連づけられて語られる(木村2巻, 206頁を参照)。それ故、行為に際して私はその時々私であるばかりでなく、現在において常に過去や未来との関係の中になければならない。過去の生活史の積分にして未来の微分係数としての現在の自己でなければならない(木村2巻, 10頁を参照)。とはいえ、内的生活史の契機は既に、自己性による自己の自己限定、自己性が産出する差異化において、その時間構造を与えられている。というのも、自己は自己性に「既にあらかじめ」先立っていたものであるという点で過去に関係していると同時に、自己は自己性を通じて「そのつど新たに」手に入れられることによってしか自己たりえないという点で未来とも関係しているからである。そして注目すべきは、「既にあらかじめ」(過去)と「そのつど新たに」(未来)というあり方が根源的な自発性である人称以前の行為する自己から生じているということである。つまり、行為する自己の現在が過去と未来を生み出す。「今は、未来と過去、今からと今まで

とをそれ自身から分泌するような、未来と過去とのあいだなのである。未来と過去がまずあって、あいだに今がはさみ込まれているのではない。あいだとしての今が、未来と過去を創り出すのである」(木村2巻, 148頁)。言い換えれば、自己は根源的自発性として「自ずから」「そのつど新たに」未来へと行為し——したがって「真の未来は行為の場面だけに登場する」(木村7巻, 149頁)——、自己性を介して、つまり自己ならざるものを媒介として間接的に「既にあらかじめ」自己であったことを「自ら」知る。それ故、自己の差異を自己性を通じて止揚するということは、必然的に時間を伴う。つまり、「時間と自己」とは「完全に同義語として語りうる」(木村7巻, 130頁)。

なお、ここで付言しておけば、木村の根源的自発性はブランケンブルクの「自明性」とほぼ同義である。根源的自発性が自己の自己性と自己の差異の止揚としての運動、成長としての「私であること」の原動力であったように、ブランケンブルクも自然な自明性を成長の大前提とし、成長を止揚の過程であると指摘している。ここでは引用によって代えたい。「自然な自明性の不足には、自立の不足(自我の弱さ)が対応する。その場合、自然な自我(木村の言う「自己」)と超越論的な自我(木村の言う「自己性」)との現象学的な区分が重要になる」(Blankenburg1971, 237頁, 補足は引用者による)。「もしも現存在という営みとその単一性を保つべきものであるとするならば、自明性の止

揚は常にそのつど新たな自明性によってとって替られなくてはならない」(Blankenburg1971, 100頁)。

次節以降に向けて

コーパイの教育学の構想の核心は教育学の実践的転回であり、それは第3節で見たように、現象学的な端緒と一致するものであった。また、その具体的な研究成果である『教育過程における実り多き瞬間』は、次稿に先立って言えば、既存の知識や経験の地平(自己及び自己の自己性)の超越論的改造を示している点で、そしてブランケンブルクが自然な自明性を人間の自立の問題として取り扱う遥か以前に、同一テーマを同様の問題として取り扱っていたと言う点でも、教育に対する現象学的な応用例として認められる可能性を有している。次稿ではまず応用現象学の一事例としての精神病理学的現象学の理解から開始し、現象学とコーパイ教育学との関係性をさらに明瞭にさせることとなるであろう。場合によれば、マイアー＝ドラーヴェが指摘する以上の現象学的な端緒が見出せるかもしれない。その際、コーパイが自明性や先行判断とも関連の深い「分かること」を主題化する契機を与えており、学びを「想起による内的自己改造」として明らかにしていることに、コーパイ教育学の先見性を指摘できることであろう。紙面の関係上、さしあたりここで筆を置かざるを得ない。

【 註 】

はじめに

- 1) 拙稿「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」(鹿児島女子短期大学紀要, 第42号, 2007年, 215-242頁)。
- 2) なお、前稿でコーパイの文献一覧を示したが、本稿での引用にあたってはそれに従いつつ、以下のように略号を用いる。また、二次文献についても以下のように略号を用いて引用する。

Werke FRIEDRICH COPEIS

- Cp07: Rez.: Griesbach: Grenze und Verantwortung. In: Oldenburgisches Schulblatt. Jahrgang 54, vom 16. Mai 1929, S.158-160.
- Cp10a: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Leipzig, Quelle & Meyer, 1.Aufl., 1930.
- Cp11b: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik [1931]. In: Wehrmann, Volker [zusammengestellt und bearbeitet von]: Friedrich Copei 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde. Detmold, Lippischer Heimatbund, 1982, S.38-45.
- Cp12: Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts. In: Die Erziehung. Jahrgang 7, 1932, S.610-618.
- Cp13a: Pädagogische Akademie und Landesschule. In: Schleswig-Holsteinische Schulzeitung. Jahrgang 80, Nr.45, Kiel 1932, S.667-669.
- Cp23: Lebendige Erziehungsgeschichte [Rez.: Lietz, Hermann: Lebenserinnerungen.]. In: Das Deutsche Wort und die Große Übersicht. Jahrgang 12, Heft 14, Berlin 1936.
- Cp24: Kultur und Erziehung. In: Das Deutsche Wort und die Große 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.
- Cp28: Zeichenunterricht und Volksschulreform. In: Die Deutsche Schule. Jahrgang 42, Heft 1. S.18-19.
- 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
- Cp37: Über das Selbstverständliche in der Erziehung. In: Die Deutsche Schule, Jahrgang 43, Heft 4. S.122-129.
- Cp45: Bildungsformen der Volksschule[ca. 1932]. Ein Fragment. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule. Jahrgang 1, Heft 1, Braunschweig 1949 S.1-6.

Sekundärliteratur

- Husserl Ideen I : Husserl, Edmund [neu hrsg. v. Schuhmann, Karl]: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch [1913]. Martinus Nijhoff, Den Haag, 1976
- Lippitz1984: Lippitz Wilfred: Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik. In: Danner, H./ Lippitz, W. [hrsg.]: Beschreiben, Verstehen, Handeln. Phänomenologische Forschung in der Pädagogik. München, Gerhard Röttger Verlag, 1984. S.81-90.
- Meyer-Drawe1984: Meyer-Drawe, Käte: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Zu Copeis phänomenologischen Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In: Danner, H./ Lippitz, W. [hrsg.]: Beschreiben, Verstehen, Handeln. S.91-105.
- Odenbach1962: Odenbach, Karl: Copeis Beitrag zum Problem des Gesamtunterrichts. In: Westermanns pädagogische Beiträge. Jahrgang 14, Heft 9, 1952, S.356-358.
- Blankenburg1971 : W・ブランケンブルク『自明性の喪失／分裂病の現象学』, 木村ほか訳, みすず書房, 2002年.
- 木村1981 : 木村 敏『自己・あいだ・時間／現象学的精神病理学』, 弘文堂, 1994／1981年.
- 木村 1 巻 : 木村 敏『木村敏著作集第 1 巻 初期自己論・分裂病論』, 弘文堂, 2001年.
- 木村 2 巻 : 木村 敏『木村敏著作集第 2 巻 時間と他者/アンテ・フェストゥム論』, 弘文堂, 2001年.
- 木村 3 巻 : 木村 敏『木村敏著作集第 3 巻 躁鬱病と文化/ポスト・フェストゥム論』, 弘文堂, 2001年.
- 木村 4 巻 : 木村 敏『木村敏著作集第 4 巻 直接性と生命/イントラ・フェストゥム論』, 弘文堂, 2001年.
- 木村 5 巻 : 木村 敏『木村敏著作集第 5 巻 精神医学論文集』, 弘文堂, 2001年.
- 木村 6 巻 : 木村 敏『木村敏著作集第 6 巻 反科学的主体論の試み』, 弘文堂, 2001年.
- 木村 7 巻 : 木村 敏『木村敏著作集第 7 巻 臨床哲学論文集』, 弘文堂, 2001年.
- なお, ブランケンブルクと木村敏の文献からの引用に際しては, 一部表現を改めたが, 内容上の変更は全くない.

第 1 節

- 1) 高等教育機関で養成されたフィロロークが用いるヘルバルト主義の形式段階的な教育方法は, 全く養成過程の異なるペダゴークが教鞭をとる初等教育機関にいわば不用意に入ってきたものであり, その意味でも不満の対象となり得たことは注意しておかねばならない. これは前稿第 4 節の注記 6 と同じく, 歴史的差異として重要である.
- 2) 師シュプランガーが使用することのなかった教育科学 (Erziehungswissenschaft) を, コーパイがここで用いているのは, 当時, かなり磨耗していた Pädagogik の真の意味を表現したかったからであろう. その意味でも, 彼はペダゴークとして, その意味を守ろうとしたのかもしれない.
- 3) 例えば, 「フマニスムはその元来の美的な形式においては, 常に静観的で世界に対してよそよそしい. フマニスムスが学問の教養形式によって解決されるところでは, この知識のあり様はフマニスムスを生活から遠ざけ

ることがしばしばである。フマニズムが国民の文化財を育成するところに引き戻されるところでは、フマニズムは容易にロマン主義や歴史主義に逃げ込む。その振る舞い方はすべて、紛うことなく、個人主義的な国民を有している。それ故、文化危機の動揺にあつては、フマニズムは必然的に役に立たず、……我々の民族的国家的存在の新形成という課題に対しても役に立たないのである」(Cp24, S.732)。なお、この引用の最後の一文が示すように、1933年以降、精神科学的教育学第一世代以上に、コーパイは国家社会主義によって不遇という以上の過酷な状況に置かれたが、それでも彼が時流に従わざるを得なかったのは事実である。例えば、博士論文における概念をさらに深化させた1939年の論文「教育における自明なるものについて」(Cp37)においては、非意図的な教育作用の強烈な形成力を主張したエルンスト・クリークに対してかなり好意的な評価をしている (Vgl. Cp37, S.125)。

第3節

- 1) ドナルド・ヴァンデンバーク「現象学と教育研究」(D・E・デントン編『教育における実存主義と現象学』[菊地・山根ほか訳、晃洋書房、1989年]所収)、293頁。
- 2) ルートヴィヒ・ビンズワング『現象学的人間学』(萩野・宮本・木村訳、みすず書房、2003年)、14頁以下を参照。
- 3) ビンズワングの前掲書では、次のように語られている。「例えば、高い塔と低い塔、高い音程と低い音程、高い道徳性と低い道徳性、高い気分の低い気分、沈んだ気分という場合、ここでの問題は決して、ある一つの存在領域から他の存在領域への言葉の転移ではなくて、むしろ一つ一つの領域に同じ仕方で『分散して』いる一般的意味方向……なのである」(96頁)、「日常語や詩文は現存在分析がくみ出してよい尽きない泉と見なせる」(288頁)。
- 4) ポール・ヴァレリー「言わないでおいたこと」(『ヴァレリー・セレクション／上』所収、東・松田編訳、平凡社ライブラリー、2005年)、263頁。
- 5) ブランケンブルクは「間」について次のように述べている。「『間』こそは健康者にとっては、まわりの世界との結びつきとか、あるいはそもそも一切の拘束性とかを作り出してくれるものである一方、同時にまた、必要な距離をも保証してくれるものである」(Blankenburg1971, 144頁)。
- 6) 木村はこの二つの自己をノエシス的自己(自己)とノエマ的自己(自己性)と述べ、ブランケンブルクは「自然的自己と超越論的自己、投企された自己と投企する自己」(Blankenburg1971, 166頁)と述べている。

(2007年12月5日 受理)