

エッガースドルファーの「興味」の概念の陶冶論における位置

Die Stelle des Begriffs „Interesse“ in Bildungslehre von Eggersdorfer, F. X.

文学研究科教育学専攻博士後期課程単位取得退学

牛 田 伸 一

Shinichi Ushida

はじめに

「教育と教授の統一の概念を基礎にしている教育的教授の一般原理」¹は、教育学史上初めてその理論的体系化を図ったとされるヘルバルト (Herbart, J. F.) 以後、ヘルバルト学派による形式段階説への矮小化と過度な道徳主義の信奉をとおして、いわゆる改革教育学 (Reformpädagogik) から批判の矛先が向けられた。そのような学説的文脈から、ドイツ教授学において「教育的教授」(Erziehender Unterricht) そのものの学的関心が一時薄れることになり、どのようにして教授と教育を統一するかという課題が真っ向から論じられることはそれほど多くはみられなかった。しかし、近年ではベンナー (Benner, D.) がヘルバルトの「教育的教授」の再解釈を企図し²、またラムゼーガー (Ramseger, J.) が指摘するように、ドイツの各州が学校教育の再構築に関する理論的拠り所をこの原理に求めており³、そのことから「教育的教授」の再評価がおこなわれているとみることができる。

そしてこのような現在の「教育的教授」の再評価をめぐる問題点は、教授と教育の統一の要請が、授業において一方では知識・技能の習得を目指すこと、そして他方ではこれと平行してよりよい人格の育成も重視すべきといった、それぞれが孤立して分離した枠組みに矮小化されてしまうことにある。そこには教授を人格の深くに根付かせる教育作用まで高めようとするヘルバルトの思想は曲解され、結局のところ、教授(知識の習得)と教育(人格の育成)はその内的関連が無視されて、分離することになってしまう⁴。

授業における知識の習得と人格の育成を、それぞれが独立した課題として捉えるのではなく、筆者の主眼は、知識の習得がよりよい人格の発展へと結合する仕組みそのものが究明されるべきということにある。我が国の教育界に眼を向けると、「新学力観」から現在にも引き継がれている「態度」育成の重視という傾向を看取することができる。しかし、子どもの学ぶ意欲や態度が望ましいものであっても、それらが授業で取り組む対象の正しい知識やその価値と無関係であるならば、子どもの活動の活発さという外見的な望ましさにだけ眼が奪われて、子どもの活動は中身の無い空虚なものになって

しまう。教育する側として大切なのは、子どもが取り組む対象の真理を自ら発見すると同時に、その価値に揺り動かされるような理解を促すことであり、それをとおして子どもの人格の育成の契機を見出すことである。それは授業における知識の習得と人格の育成の分離を乗り越えて、それらの内的関連の把握の上に達成されなければならない⁵。そしてそのような課題の達成にヘルバルト以後⁶真正面から取り組んだのが、本研究においてとりわけ注目しようとするエッガースドルファー(Eggersdorfer, F. X.)の陶冶論(*Bildungslehre*)である。

エッガースドルファーは、その学問的系譜を振り返るならば、ツィラー(Ziller, T.)のもとに学んだヴィルマン(Willmann, O.)を師匠としていることを理由に、ヘルバルト系に属した教育学者と考えられる⁷。「とくにヘルバルト、ヴィルマンがわれわれの論述において常に詳細に考察されている」⁸と彼自身が述べていることから、ヘルバルト系の学説的文脈においてその陶冶論は展開されている。そして彼の次のような言葉に本研究がその対象として取り上げる理由が見出せるのである。「陶冶の概念にはとくに教育的作用(*erziehende Wirkung*)をもつべき教授の言い表し方が適切であるように思われる」⁹(傍点筆者)。また「陶冶することはヴィルマンにとって教育的に教授する(*erziehendes Unterrichten*)ことであった」¹⁰(傍点筆者)。このようなテキストが暗示していることは、エッガースドルファーの陶冶論は教育的に作用する教授を、言い換えれば、知識の習得と人格の育成の結合の仕組みの解明を視野に入れて展開されているということである。この点に着目して本研究では、ヘルバルト以後「教育的教授」論を陶冶論として論及したエッガースドルファーが、どのように知識の習得を課題とする教授と人格の育成を課題とする教育を結合したのか、その仕方を明らかにすることを目的とする。

この目的を達成するためにどのような研究の方法を組み立てるとよいであろうか。本研究の特色は、ヘルバルトとエッガースドルファーの「興味」の概念を巡ってその論を展開することにある。先行研究の成果を補い、そして乗り越えるために必要なのは¹¹、ヘルバルトの「教育的教授」論において教授と教育を媒介する鍵概念としての「興味」(*Interesse*)が、エッガースドルファーの陶冶論においてどう扱われているかを究明することである。この鍵概念の展開を吟味すると、ヘルバルトは「興味」を、反省的思考を喚起する「内的活動性」と捉え、理性的に反省し判断した結果としての態度の促進を目指し、この意味で教授と教育を結合したのにたいし、エッガースドルファーは「興味」を「価値感動」(*Wertergriffenheit*)と捉え、これを鍵概念として教授と教育を結合していることが明らかになる。後に論及されるエッガースドルファーの「確信」(*Überzeugung*)や「情操」(*Gesinnung*)の概念とそれらの関係も、彼によるヘルバルトの「興味」の概念の受容とその再構成といった文脈において解明することができる。

この研究の方法に対応した本研究の検討の課題は以下のとおりである。 ヘルバルトの「教育的教授」論の要点を考察して、「興味」の概念と「教育的教授」の構造におけるその位置を確認することである。 ヘルバルトの「興味」の概念をエッガースドルファーがどう受容したのかを明確にして、ヘ

ルバルトとの対比において、エッガースドルファー独自の「興味」の概念の意味内容を明らかにすることである。そして彼の「興味」の概念がその陶冶論全体の構造において、どのような位置づけを与えられているのかを究明することである。これらの検討の課題を達成することで、彼の陶冶論における教授と教育の結合にたいする「興味」の概念の役割が明かになる。

・ヘルバルトの「教育的教授」における「興味」

単なる教授と「教育的教授」との相違は何であろうか。「単なる知識と技能それ自体をとおして人間の人格はどこにも成長しない」¹²、このようなヘルバルトの主張は、ブランケルツ (Blankertz, H.) によれば、当時の職業教授にたいする批判を淵源にしているという¹³。ヘルバルトの『一般教育学』における「私はここで教授のない教育という概念をもたないということ、また逆に少なくともこの書物においては教育しない教授を認めない」¹⁴という言明は、「少なくともこの書物において」という表現から理解され得るように、当時ヘルバルトが「教育しないとみなしそして現実として存在していた職業教授を批判的に念頭に置いていた」からである(傍点筆者)¹⁵。そのような教授は確かに実用的な知識や技能の習得を促すかもしれないが、しかしそこには「人間がよりよくなっていくか、悪くなっていくのかどうかという問題に関心が払われていない」¹⁶。このように普及していた職業教授の現実態に批判の矛先を向けることで、ヘルバルトは自身の教授にたいする見解を鮮明に打ち出したのである。すなわち、ヘルバルトが意図する教授は、知識・技能を習得することだけに従事するのではなく、子どもが善の方向に向かうか、それとも悪の方向に向かうか、その方向を視野に入れた子どもの人格の育成を意図する教授である。ヘルバルトはそのような教授を「教育的教授」と呼んだ。この教授の目的は、ノール (Nohl, H.) が「まさに、教育活動のコペルニクス的転換」¹⁷と評価するように、「興味の多方向性」(Vielseitigkeit der Interesse)の形成にあるとしている。「興味」は教授の手段としてではなく、教授の目的概念へと転換されたのである。

「興味の多方向性」の概念の意味を、ヘルバルトの叙述から解釈すると、ガイスラー (Geißler, E.) の解釈、つまり「絶えず新しい対象にたいする継続的な主体的態度」¹⁸ということができる。それは常に主体的に対象を眺め、反省し、そこから洞察を得るような精神的な構えと考えられる。主体的態度が継続的であることを理由として、「興味」は対象を単に知るといふこととは異なったものとなる。対象を知るといふことが既存の概念的説明をもって完了することだとすれば、「興味」をもつといふことは、対象の概念説明の位置を既存の説明体系だけでは定めることができずに、新しい概念体系を構築しながら、より明確な位置を絶えず求めようとする動的な精神活動と解釈されるからである¹⁹。この意味において、ヘルバルトは「興味」を「内的活発さ」あるいは「内的活動性」²⁰とするのである。

この「内的」という言葉の意味は、欲求と「興味」の概念上の差異から導かれる。欲求は、それが手を伸ばして手に入れたいということによって、いまだ所有していない何か将来のものを手に入れよ

うと努める。それにたいして「興味」は対象を手にとろうとするのではなく、その対象にとどまり、それを吟味するよう働く。その意味で「興味」は、それが欲望や意志に移行しない活動性であり、単に知ることと手を伸ばすことの間中に立っている。すなわち、眺めることにおいて発展し、現在のなものにとどまるのである²¹。それゆえ、対象を眺め、反省し、捉えようとする「継続的な主体的態度」と解釈されるのである。

このような「興味」の対象は、ヘルバルトによれば、いわゆる学問一般において分類された様々な対象を寄せ集めるのではなく、主体の内的な構成から導き出される²²。まず、人間の心情作用が認識（Erkenntnis）と同情（Teilnahme）に分けられる。さらに認識の働きが、多様なものの認識、多様なものの法則性の認識、多様なものの美的関係の認識に、同情の働きが、人間に関する同情、社会に関する同情、前者2つの最高実在に関する同情に分類されている²³。そしてこのような精神作用の根底に「興味」という活発な「内的活動性」が蓄えられることで、「興味の多方向性」は組み立てられている。すなわち、主体における内的な力が同心円状に広がって、精神的活動性が大きく蓄えられていると考えられる。このようにして、多様な対象を眺め、反省し、捉える態度として「興味の多方向性」の教授の目的概念が構築されているのである。「教育的教授」の任務は端的に彼の次のような言葉にあらわれている。「興味は興味ある対象と興味ある取り組みから生じてくる。それら対象と取り組みの豊かさから多方向的な興味は生じる。この豊かさを手に入れて、そして正当に提供することが教授の本質である。教授は経験と交際から出ている所与の活動を継続し、そしてそれを補完するのである」（傍点筆者）²⁴。

「彼（ヘルバルト）が仮定した知的陶冶と性格陶冶とを非常に密接に結合させることは、まさにヘルバルト理論のハイライトである」（傍点筆者）²⁵とのマイヤー（Meyer, H.）の言葉を引くまでもなく、ヘルバルトの「教育的教授」論において、対象との対峙による知識の習得から形成される「興味の多方向性」は、知識の習得と人格の育成を媒介する役割を内包している。ヘルバルトは教育全体の目的を「強固な道徳的性格」（Charakterstärke der Sittlichkeit）の育成としているが、この目的の達成のためには、教授の目的が達成されていなければならないとする。教授の目的の達成は教育の目的の達成の前提であり、教育の目的の達成は教授目的の達成の帰結とされている。このように教授と教育は、目的間の前提と帰結を成すという意味において一体であり、ヘルバルトは、教授と教育を目的論的に結合したのである。

ヘルバルトによれば、性格の特徴は「意志決定の様式」²⁶にあらわれるとしているが、この意志が決定される前に、上述の「興味」、すなわち、多様な対象を眺め、反省し、捉える働きがなければならぬという。この「興味」が喚起されることで、「性格は欲求によって妨げられずに、容易に自己を導く意志決定をすることができる」²⁷。「自分から進んで善を選び、悪を退けるように、生徒にはっきりと自覚させること、性格陶冶はまさにこの一言に尽きる」²⁸という性格陶冶の本質には、善を子ども自身で選び、悪を退けるような意志が決定される以前に、「内的活動性」によって活発にされる反省的

思考が必要とされる。これによって、衝動や欲求から意志決定がなされるのではなく、自ら考え、判断し、理性のフィルターをとおして意志決定がなされるのである。

以上の考察から、「教育的教授」における「興味の多方向性」は、知識の習得と「強固な道徳的性格」の育成を橋渡しする役割を担っていることがわかる。つまり、知識 - 興味 - 意志、知識の習得から「興味」の形成を経て意志の育成へ至るプロセスが明確に看取でき、「興味の多方向性」は教授と教育を結合するための媒介項として機能しているとみることができよう。

・エッガースドルファーにおけるヘルバルトの「興味」の受容

ヘルバルトの「教育的教授」の要点をまとめるとそれは次のとおりである。知識や技能の習得だけでなく、人格の育成に寄与する教授のみが「教育的教授」であるということ。教授の目的は「興味の多方向性」の形成である。「興味」は手段概念ではなく、目的概念である。それは主体の「内的活動性」を活発にすることであり、多様な対象を眺め、反省し、そして捉える主体的な構えを形成することである。教授の目的の達成は、教育の目的である「強固な道徳的性格」の育成の達成のための前提であり、教授と教育は目的間の前提と帰結を成す意味において一体である。主体が決定する善悪の意志決定は、「興味」にともなう反省的思考に支えられる必要があるからである。

このようにヘルバルトは、教授と教育を、つまり知識の習得と人格の育成を、「興味の多方向性」を媒介項として目的論的に結合している。それでは、このようなヘルバルトの目的概念としての「興味」とその概念規定は、エッガースドルファーにはどのように受け取られたのだろうか。

1. 陶冶と教育的教授

ヘルバルトの「興味」の概念をどのように受容したかの解明を前提にして、エッガースドルファーの「興味」の概念とその陶冶論における位置を究明する本研究においては、彼の「陶冶」の概念を「教育的教授」と解釈する根拠を明示しておくことが必要となる。その根拠は、ヘルバルトの「教育的教授」の意味するところに照らし合わせて以下の2点を指摘することができる。

まず、陶冶作用の構造が第一に挙げられる根拠である。エッガースドルファーによると、陶冶作用は教師と子どもの直接的な関係の上で働くのではなく、それらに第三者を経由して働くものだという。陶冶作用を「教師 第三者 子ども」という構造において捉える彼の試みは、ヘルバルトの教授作用の構造にも見出される。それは、「教授の概念は際立ったメルクマールをもっている。・・・(中略)・・・教授の際にはとりわけ教師と生徒が同時に取り組む第三者が存在している」(傍点筆者)というヘルバルトの言説にあらわれている²⁹。他方で、エッガースドルファーが「対象において陶冶は、教師と生徒が同時に取り組む第三者を教育的作用過程に取り入れる。陶冶は・・・媒介される対象をとおして、陶冶材、陶冶財をとおして展開し、形成する」(傍点筆者)³⁰と言明しているように、陶冶

作用の構造とヘルバルトが明言しているような教授作用の構造との類似性が見出される。このような意味で、彼の「陶冶」の概念が、ヘルバルトの「教授」の概念を踏襲することによって構想されているという解釈は妥当性を有すると考えられる。

第二の根拠として挙げられるべきことは、陶冶作用の意図である。ヘルバルトは上述のように、教師と子どもが取り組む第三者を教授作用の構造のメルクマールとして特徴付けている。しかし、教授の意図は、教師から子どもへ単なる対象を媒介することにはなく、教育する教授、すなわち人格の育成に寄与することにあった。この見方と重なって、陶冶作用の意図をエッガースドルファーは、「教師は対象をとおして生徒をみている」³¹という言葉にあらわれているように、知識・技能の習得をとおした成長してくる子どもの「精神形成」(die geistige Formung)としているのである。このようにみると、彼の陶冶作用はまさに「教育的作用(erziehende Wirkung)をもつべき教授」³²であり、ヘルバルトと同様に人格の育成に寄与すべき教授作用と解釈され得る。エッガースドルファーは、ヘルバルトの「教育的教授」の構造、意図を引き継ぎ、それを「陶冶」というターミノロジーによって特徴付けたと考えられる。

2. エッガースドルファーの「興味」の概念

「陶冶」を「教育的教授」と解釈する、その妥当性の確認を前提にして、次に問題とされるべきは、エッガースドルファーがどうヘルバルトの「興味」を解釈したのかということである。本研究の研究方法上の主要な検討課題は、この解釈を中心にして遂行される。そのために、ヘルバルトの「興味」と照らし合わせて、エッガースドルファーは「興味」を陶冶の手段概念として捉えていたのか、それとも目的概念として捉えていたのか、そしてヘルバルトとの対比において、エッガースドルファーの「興味」の概念はどのような意味をもっているのか、この2点を明らかにする必要がある。

(1) 興味は陶冶の目的概念である

エッガースドルファーによると、ヘルバルトが「興味」を「倫理的概念」³³として教育学に引き入れたのは大きな功績だとしている。この道徳的概念として把握された「興味」が意味するところは、それが陶冶の手段ではなく、育成するべき目的であるということである。「彼(ヘルバルト)は、(興味の)心理的把握から倫理的把握への転換をおこなった。陶冶と興味の関係を逆転させたのである。興味が陶冶を生み出さなければならないというのが今までの考えである。しかし、ヘルバルトの要請は、陶冶が興味を生み出すということである」³⁴。そしてこのようなヘルバルトの「教育的教授」の目的概念としての「興味」を、エッガースドルファーは十分に咀嚼して、これに賛同の意を表している。「興味を引き起こすことは陶冶過程において教師に請け負われている。たしかに教師は目の前にある興味から出発しなければならないが、しかしまた形成されるべき興味を目的にしなければならない」³⁵。このように、エッガースドルファーにおいても「興味」は目的概念として捉えられていると考えられる。

(2) 興味は価値感動である

このようにして「教育的教授」における「興味」の目的概念への転換に賛同しながらも、エッガースドルファーは、ヘルバルトの「興味」の対象の分析に批判の矛先を向ける。ヘルバルトは「興味」の対象を人間の心情作用における認識と同情の2つの系列から、それぞれの系列を3つに分類し、2系列6類の「興味」の対象の体系を示している³⁶。批判が向けられるのは「興味」と「同情」の関係である。ヘルバルトの「同情の興味」という関係の構築の仕方は「意味のないこと」³⁷として、エッガースドルファーによって退けられているからである。ヘルバルトにしたがえば、「認識の興味」と「同情の興味」が並列しており、「同情」が「興味」の対象とされている。しかし、エッガースドルファーは、「同情」は「興味」と同じ種類の心情状態であり、しかも後者よりも前者のほうがより深い心情の状態だとみる。彼にとっては、「何かに同情することは、単にそれにたいして興味をもつことよりもより以上のこと」³⁸なのである。したがって、「興味」と「同情」の関係と同じ心情状態の深まりによって捉えようとするところから、エッガースドルファーにとってヘルバルトの同情系列の「興味」の正当性は失われることになる。

ヘルバルトにたいするエッガースドルファーの批判は、ヘルバルトの「興味」が「内的活動性」を意味していることを捨象してしまっている。「同情」の「興味」に関するヘルバルトの真意は、同情に「興味」をもつことではなく、「同情」の根底に内的な力が活発になるということの意味しているのである。それゆえに、この批判そのものは的を射ているとはみなされない。しかし、そのような批判の背後には、エッガースドルファーによる独自の「興味」の概念が構築されており、これを背景にしてヘルバルトの「興味」にたいする批判が繰り出されたとみるべきであろう。したがって、エッガースドルファーに問いかけるべきなのは、彼がどう「興味」の概念を規定して、「同情」との関係構築しているのかという問いである。ヘルバルトにたいする彼の批判から確認できるのは、「同情」と「興味」は同じ心情状態であるということ、そしてその概念上の差異はそれらの「異なった深さ」だということである。両者が同じ心情状態であるとするならば、その心情状態の明確化が企図されると同時にその差異を明らかにする必要がある。

エッガースドルファーが「興味」の心情状態を端的に定義している箇所を確認すれば、それは「興味は対象の価値に関する感動性 (Ergriffenheit) に基づいて主体が対象に向かうことであり、興味の根本は感情状態、価値感動 (Wertergriffenheit) である」との言明に最も端的に表現されている (傍点筆者)³⁹。対象を価値または反価値として捉えるときに動かされる心情が「価値感動」として特徴付けられている。そして「興味」の「異なった深さ」は、エッガースドルファーが「感動の異なった度合いを区別しなければならない」⁴⁰と述べているように、「価値感動」の感動の深さの差異を意味している。つまり、主体が対象に捉えられ、感動するその深さの区別を、彼は「興味」と「同情」の相違としてみているのである。「興味」はこの感動の深さにしたがって、陶冶財との関連から3種類に分類できる。それらは彼の叙述にしたがうと次のように整理される⁴¹。

単なる「興味」とは物質的・技術的対象（自然科学）の価値にたいする感動であり、「冷たい興味」と表現されている。それは対象を「あるがままに、そしてみえるままに鋭く注視する」⁴²冷静で分析的な思考を促すような感動である。次に、人間そのものの活動と苦悩に関する対象（文化科学）にたいする「価値感動」が「暖かい興味」と形容されて、これが「同情」という言葉に置き換えられている。これは人間や社会の営みから生まれる諸対象、例えば、歴史において生み出された出来事の背後に、その人間の苦闘と努力をみて、それをあたかも自己に関係付けるようにして打ち震えながら（感動しながら）理解するということを意味している。そして最後に「熱い興味」と形容されているのが「没入」(Hingabe)である。この「価値感動」の深さが向かうのは、道徳的・宗教的対象とされるが、それは道徳教材そのものではなくて、上述の物質的・技術的対象と文化科学的対象の根底にある道徳的価値とみられる。前者2つの価値の本質により深く捉えられるところに「没入」の「価値感動」の最も高い度合いが構想されている。この3つの「興味」の深まりをエッガースドルファーの次の言葉は端的に表明している。「陶冶活動はいつも教授し、陶冶し、教育しようとする。自然所与、作られた文化、永遠なるものは表面的なものからより深いものへと指示している。これら3つの対象は興味、同情、没入において心情の深さを捉えなければならない」⁴³。

これまでの考察により、エッガースドルファーは「興味」を、ヘルバルトのそれを踏襲して、陶冶の目的概念と捉えていること、「興味」の概念は、ヘルバルトにたいする批判を契機として構築され、「価値感動」として構想されていること、そして「価値感動」の深まりに対応して、「冷たい興味」、「暖かい興味」(同情)、「熱い興味」(没入)の3種の「興味」が構築されていることが示された。それでは、陶冶の目的概念としての「興味」をエッガースドルファーは、どのようにその陶冶論において位置づけているのだろうか。

・エッガースドルファーの陶冶論の目的論的構造と「興味」の位置

エッガースドルファーの陶冶論の研究において、これまで「興味」の概念の陶冶論における位置を明らかにしたものは、いまだ筆者の目には触れられていない。例えば、ヴァインシエンクの研究においては、「興味」の概念そのものが考察の対象外とされている⁴⁴。本研究がこの概念にとりわけ注目するのは、彼の「興味」の概念がその陶冶論全体において教授と教育を媒介するというヘルバルトのそれと同じ役割を担っていると解釈するからである。これまでの考察から、エッガースドルファーの「興味」は陶冶の目的概念として構想されていることを考えれば、陶冶論における「興味」の位置は、その目的論的な構造の中に確定されているものと想定される。そのためにはまず、陶冶論の目的論的構造を確認する必要がある。そしてこれに基づいて、その構造における「興味」の位置づけが明確になるものと思われる。

1. 陶冶論の目的論的構造の把握

エッガースドルファーの陶冶論の目的論的構造の解明は「陶冶の深さ」という彼の言葉を読み解く作業を中心にして遂行することができる。エッガースドルファーによると、まず陶冶された人間の理想的姿として描かれているものに「生きた知識」「精神に貫かれた能力」、そして「純化された意志の働き」が挙げられている⁴⁵。そしてこれら三要素は同一の次元に置かれているのではなく、人間の最高の発展と人間社会の完成という教育の究極目的の内実をあらわしているのが、「純化された意志の働き」であり、他の知識と能力はこれを支える土台としての位置を占めると解釈することができる。エッガースドルファーの次の言説はこれを端的に示している。「知識と能力がこの深さに達したとき初めて、この知識と能力は陶冶の第三の要素、すなわち陶冶された精神のあらわれとしての純化された意志の基盤となることができる」(傍点筆者)⁴⁶。ここで「陶冶の深さ」は「純化された意志の働き」の土台となるように、知識と能力が達するべき深さとして捉えることができるだろう。

そして次に問題とされるのはこの深さが一体何を意味するのかということである。「広さではなく深さを得ることによって知識は普遍的知識となり能力は全体的能力となる。普遍的知識とは全体的人間の確信である。それは世界観であり、情操である」⁴⁷というエッガースドルファーの言説から、とくに知識を主な対象とする教授においてはこの確信と情操の基礎付けが目指されている。したがって、陶冶作用の深さの意味は、知識の習得から「確信」と「情操」の育成に至る深まりと解釈することができる。「確信と情操を確立することによってはじめて、陶冶作用は完全な意味での教育的教授となる」⁴⁸のである。

さて、このような考察をより明瞭に把握するとすれば、それは次の3点に整理することができる。陶冶された人間の理想的姿は知識、能力、そして意志の3要素において描かれているということ。そのなかでも、意志は教育の目的の内実をあらわしていると同時に人格の中核をなしていること。教育目的の達成の土台となるためには、とくに知識は陶冶作用(教授)をとおして「確信」と「情操」へと深まる必要があるということ。このことから明らかになるのは、教授(知識の習得)と教育(人格の育成)が「陶冶の深まり」によって、すなわち教授における知識の習得を介した「確信」と「情操」の形成によって橋渡しされ、結合されているということである。

このようにエッガースドルファーの陶冶論の目的論的構造が明らかにされた。しかしここにまったく触れられていなかったのは、本論の中心主題である陶冶論における「興味」の位置である。これを究明するためには、明確なテキストの提示に基づいて、「確信」と「情操」の関係をより精緻に明らかにする必要がある。エッガースドルファーの「確信と情操を確立することによって」という言葉からは、一見両者の関係は並列的なものと受け取られるが、これを「確信」から「情操」への深まりととられることで、「興味」の位置の解明の端緒を得ることができるからである。

2. 陶冶論の目的論的構造における「確信」と「情操」の関係の解明

知識の習得の際に、陶冶の深まりとして考えられている「確信」(Überzeugung)は、エッガースドルファーによると、2つの確信のタイプに分けられ、これは「確信の堅さ」そして「確信の深さ」として述べられている。知識の習得の際に、考えることを土台として、その知識の理解を支える根拠を獲得すること、物事を知ることが単に情報としての知識の受容ではなくて、その背後にある関係を探ることにより、知識の理解へと高まること、これが「確信の堅さ」の意味するところである。エッガースドルファーが「確信は思考の确实さである」⁴⁹と定義するとき、注目すべき重要なことは、彼自身が「思考の自己活動が確信の本質的前提である」⁵⁰と述べるように、学習者の自己活動とそこから生まれる思考の活発さをとおして、自ら考えて、判断した根拠に支えられて、知識を習得することである。したがって、陶冶作用が「確信の堅さ」を生み出すように働くためには、それが単に知識を媒介するのではなくて、授業においてあたかも今その場で物事の真理が究明されているような錯覚に陥るほどに、思考を駆使した真理探究の場を巧みに構成する必要があるとされる⁵¹。学習者にはあたかも研究者のように、真理を探究する思考活動が求められる。このような思考の确实性として特徴付けられる「確信の堅さ」は、エッガースドルファーによると、認識作用が物事を現時点での真理として受け取る、暫定的でしかもさらに進展可能な開かれた終局点とみなされる。しかしながら、そのような真理へ向かう認識作用は単独に存立するのではなくて、同時に評価作用に伴われているとされる。この評価作用の文脈において説明されるのが「確信の深さ」である。

認識作用と評価作用はあたかもコインの裏表のようなもので、対象捕捉の両側面である。すなわち、両者は「心的体験の現実においては分離できない」ものなので、ただ理論的構成によってのみ明みに出され得る⁵²。エッガースドルファーの「ドイツは戦争に敗れた」という言明にたいする真理捕捉と価値捕捉に関する例を用いて説明すると、対象把握を真理捕捉の観点からみるならば、この言明を理解する人は冷静な事実認識として、その損害、悲劇、犠牲という事実の把握をおこなうことになる。しかし、これを価値捕捉の観点でみると、その人は同時にこの損害、悲劇、犠牲という事実を理解するだけでなく、心情の色合いのなかでその価値を把握する。したがって、「価値を知ることと物事を知ることとはお互いに入り混じりあってあられ、お互いに分離しているのではない。それゆえ、私たちが一般に価値判断と特徴付ける思考過程として、理論的な価値認識もあらわてくる」⁵³。

「物事を知るとは悟性を働かせる一方で、価値を知るとは心情を感動させる。そしてそこで両方は対象において結びついている」⁵⁴。このような文脈において「確信の深さ」が意味するものを、エッガースドルファーは「確信は価値感動である」(Wertergriffenheit)⁵⁵と定義するのである。その言葉を解釈するならば、戦争が生み出した多くの犠牲者、そこで織り成された悲劇を事実として受け取るだけでなく、その反価値に心情が揺さぶられ、自己自身はその反価値に捉えられることと考えられる。このような思考の确实性(確信の堅さ)と同時にあらわれる心情の揺さぶり、すなわち「価値感動」(確信の深さ)は、エッガースドルファーによると、その価値を実現する、あるいはその

反価値を退ける意志に密接に関係するという。

「価値と反価値にたいする意志の態度決定が示される」⁵⁶。この言葉が示しているのは、対象が価値あるいは反価値として認識され心情が捉えられると、その価値を実現するか、あるいはその反価値を退けるかという意志作用への影響があらわれてくるということである。エッガースドルファーの敗戦の事例によると、戦争の残忍さという事実を認識し、その反価値を評価した子どもは、それを肯定するのかそれとも否定するのかという意志決定に迫られる。この認識からエッガースドルファーは、「価値を知るということは、それを知った人によって価値の実現の要求を内包するような価値の意志へ導くものである」⁵⁷として、教授は「この移行を促進しなければならない」⁵⁸と述べる。敗戦の事例では、戦争の反価値は戦争を否定する意志決定が生み出されると想定される。ただ、実際の授業場面で学習者がそのまま反戦の行動に踏み切ることまではまれと言わざるを得ない。しかし、このような戦争の反価値を退ける意志傾向は、同じような決定の機会を重ねるたびに、心意に深く根付き、そのような意志に導かれた行動を促す精神的な構え（意志の傾向が恒常化した態度）が形成される。そして学習者が成長して、戦争の反価値を退ける行動のための能力を身に付け、そのための行動の機会が与えられるとき、そのような精神的な構えにしたがった反戦への現実の行動が促される。このような価値を実現し、反価値を退けようとする意志の恒常化した傾向が、エッガースドルファーが育成を目指す「情操」(Gesinnung)の意味内容と考えられる。

以上のような考察から、「確信」と「情操」の関係を厳密に組み立てることができる。「確信」と「情操」は並列関係にあるものではない。並列として解釈されるのは、「確信」の2つの種類、すなわち「確信の堅さ」と「確信の深さ」である。なぜなら、「確信」は「思考の確実性」と「価値感動」という2つの側面をもち、これらは互いに別々には存立し得ないからである。

「確信」と「情操」の関係は、教授作用における達成すべき目標間の前提と帰結の関係と解釈するのが妥当である。目標間の帰結としての「情操」の育成に関しては、それが「価値感動」を土台にした意志傾向を意味することを理由として、「確信」の形成の前提がなければ、その育成のための道は開かれない。つまり、「確信」の形成は「情操」の育成の前提として位置づけられている。陶冶作用は「確信」の形成を媒介にして、「情操」の育成を図るのである。エッガースドルファーの次のような言葉はこのような関係性を念頭において解釈すべきであろう。「教育的教授においては確信の上に基礎付けられた情操が追及される」(傍点筆者)⁵⁹。

「情操」の陶冶論の構造における位置は、それが意志傾向という意味内容を顧慮すれば、教育目的であった「純化した意志の働き」の内実を指していると考えられる。したがって、「知識の習得 確信の形成 情操の育成」というつながりにおいて、エッガースドルファーの陶冶論の目的論的構造は組み立てられていることが明らかになる。すなわち、知識の習得と人格の育成は確信の形成を媒介にして目的論的に結合されているのである。

3. 陶冶論の目的論的構造における「興味」の位置

以上の考察から、本研究の主眼とするところのエッガースドルファーの陶冶論の目的論的構造における「興味」の位置が究明される条件が整備された。

「確信」の形成は知識の習得と意志の育成を媒介するものとして位置づけることが明らかになったわけであるが、この構造のどこに「興味」は位置づけるのだろうか。

結論を述べれば、エッガースドルファーの「興味」はその陶冶論の目的論的構造において、知識の習得と人格の育成を媒介する位置にあると考えられる。この結論にたいする第一の根拠を挙げるとすれば、それは、「確信の深さ」が「価値感動」を意味しており、まさに「興味」の心情状態をあらわしているからである。彼自身の言葉を提示すると、「確信は価値

感動（Wertergriffenheit）である」⁶⁰という定義は、「興味の根本は感情状態、価値感動（Wertergriffenheit）である」⁶¹という「興味」の定義が示すものとまったく同一の意味を内包している。これまでの考察から、「確信」は知識から「情操」に至る媒介機能として解釈された。この意味で「興味」が「確信の深さ」と同じ意味をもつのであれば、「興味」はまさに、この知識の習得と人格の育成の媒介機能を担うということになる。

第二の根拠は、エッガースドルファー自身が、「興味には陶冶全体において媒介機能が相応しい」⁶²とツィラー（Ziller, T.）の「教育的教授」の解説の文脈で述べているということにある。ツィラーはヘルバルトの「教育的教授」論の基本構造を先鋭化したまま引き継いでおり、「興味」を道徳的意志の前提として、教授の目的に位置づけている。「媒介機能が相応しい」というエッガースドルファー言説は、この文脈においては、教授と教育の媒介機能を「興味」が担っていると解釈される以外、他の解釈可能性は考えられない。さらに「（教授が教育を媒介するためには）陶冶活動は子どもの自然の興味から出発し、より深いそしてより高い興味を呼び起こさなければならない」（傍点筆者）⁶³と引き続いて述べるのは、「冷たい興味」から「熱い興味」までの「興味」の深まりが、陶冶作用には必要であるということが示されていると考えられる。

ヘルバルト学派のエッガースドルファーはその陶冶論（教育的教授論）において、ヘルバルトと同様に「興味」の形成を意志の育成という教育目的に至るまでの前提として位置づけ、これによって知識の習得に直接取り組む教授と意志の育成を目指す教育とを「興味」の形成によって媒介し、結合している。「興味」そのものの意味内容は、ヘルバルトのそれとは異なっているが、エッガースドルファ

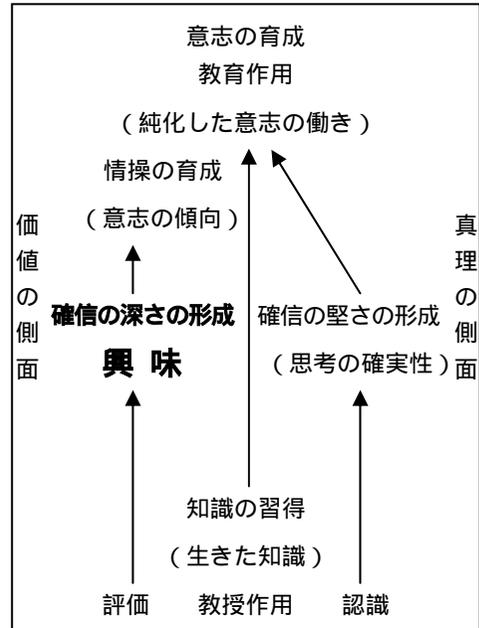


図 陶冶論の目的論的構造における興味の位置

一の「興味」はまさに陶冶論（教育的教授論）の目的論的構造全体の鍵的機能として、教授と教育を結合しているのである。

おわりに

以上の考察によって研究目的は達成されたとと思われる。ここで本研究の冒頭で設定された検討課題にたいして、整理して解答を与えたとすれば、それは次のとおりである。

ヘルバルトの「興味」の概念は「内的活動性」であり、それは精神的活動が活発になって物事を理性的に眺め、判断する反省的思考を喚起する。教授の目的は知識の習得による「興味」の形成にある。教育目的として育成されるべき「強固な道徳的性格」の内実は道徳的な意志決定の様式にあり、意志決定が善に向かうか悪に向かうかは、それが「興味」にともなう反省的思考をとおした理性的洞察に支えられるかどうか依存している。この意味で、教授目的の達成は教育目的の達成の前提とされている。ヘルバルトは知識の習得と人格の育成を「興味」の形成によって媒介し、両者を目的論的に結合しているのである。

エッガースドルファーは、ヘルバルトにおける「興味」の手段概念から目的概念への転換を踏襲しつつも、その「同情」と「興味」の關係に批判の矛先を向け、そこから彼独自の「興味」の概念規定を企図している。「興味」を対象の「価値感動」と捉えるエッガースドルファーは、「興味」と「同情」を「価値感動」の深さの差異により区別されるべき心情状態として、「価値感動」の度合いに応じて「冷たい興味」、「暖かい興味」（同情）そして「熱い興味」（没入）の3種の「興味」を構想している。

陶冶論の目的論的構造において、知識の習得と人格の育成は、「確信」の形成を媒介項にすることで結合されている。「確信」と「情操」は並列の關係ではなく、「確信」から「情操」へ至る關係として解釈することができた。並列關係にあるのは2種の「確信」、つまり知識の習得が思考の確実性に支えられる「確信の堅さ」と対象の「価値感動」を支えとした「確信の深さ」である。「情操」は「確信の深さ」をとおして結果として育成される、価値を選び反価値を退ける意志傾向とみられるからである。人格の中核は意志にあり、意志の育成が教育目的の中核とされていることを考えれば、知識の習得を契機にして「確信の堅さ」と「確信の深さ」を形成し、それをとおして「情操」の育成が図られるよう陶冶論の目的論的構造は組み立てられている。この意味において知識の習得と人格の育成は「確信」の形成によって媒介され、結合されている。

「興味」は陶冶論の構造において、それが「確信の深さ」を指す「価値感動」を意味することを理由に、また彼自身が「興味」には「媒介機能が相応しい」と表明していることを理由に、知識の習得と人格の育成を媒介し、結合するよう位置づけられている。エッガースドルファーは、ヘルバルトの「興味」の意味内容に修正を加えながらも、その「教育的教授」における位置づけを踏襲し、陶冶論

における鍵的機能として教授と教育を媒介し、結合しているのである。

授業において知識の習得と人格の育成は密接に結びついている。子どもの自己活動を促進して、子どもが対象の真理を探究して、あたかもその真理がいま発見されているかのように授業場面を組むことである。なぜなら、自ら考えて、判断するなかで、対象の大切な価値やあってはならない反価値に心から揺さぶられるからである。教師は子どもと共に対象の真理の探究過程に入りこみ、対象の理解の正誤の舵取りをおこない、そして同時に子どもを対象の自己関係へ引き付け、価値判断の過程を促すよう働きかける。そして価値あると認められたものの実現へ意志が行動に移されるときに、そこに適切な援助を与えてその意志の恒常化を図るのである。エッガースドルファーの教育的教授論は、子どもの自己活動、授業における探究活動、探究活動における対象の真理の発見と自己関連づけ（価値判断）に支えられている。そのなかでも、対象の探究に思考を駆使して取り組むこと、そしてその対象の価値に打たれることが、知識の習得と人格の育成を結合する重要なモメントである。

【注】

¹ Keck, R. W.: Erziehender Unterricht. In: Keck, R. W., Sandfuchs, U.: Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 93.

² Benner, D.: Die Pädagogik Herbarts. Eine Problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim-München 1993.

Benner, D.: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Stuttgart 1986.

³ 1986年バーデン・ビュルテンベルク州において、「(教育的教授の)概念はすでにヘルバルトのもとであらわされた。教育課程改訂の基準となる文書はそこから由来していた。教育と教授は統一したものと理解され、実践されるべきだ」という言葉が示すように、「教育的教授」が教育課程改訂の鍵概念として認識されている。1985年ノルトライン・ヴェストファーレン州の学習指導要領改訂に携わったベンナーは「(この改訂された学習指導要領は)ヘルバルトの『一般教育学』に回帰する教育的教授の綱領の伝統に位置する。それは単に知識と態度を媒介するだけでなく、知識の習得を以下のように構成することである。すなわち、知識の習得に学習されたことにたいする学習者の自己関係への省察が結びつくこと、知識の深化と学習されたことの自己関係の省察の両方が学習者の行為能力の促進に役立つことである」と述べ、「教育的教授」が学校構想の中核に位置することを示している。また、1982年バイエルン州によって編纂された『学校レポート』(Schulreport)において、ツェプフェル(Zöpfel, H.)が「(教授と学校生活を教育的に構成するという)この考えはヘルバルトによって定式化された教育的教授の認識と結びついており、これによると教育と教授はお互いに注意するように指示しあい、お互いを基礎付けるものとしてみられなければならない」として、「教育的教授」を念頭にアクチュアルな教育課程の解説を公にしている。ニーダー・ザクセン州においても同様に学校構想の鍵概念として「教育的教授」が示されている。

Ramseger, J.: Was heißt durch Unterricht erziehen? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim-Basel 1991, S. 10ff.

Seifert, A.: Erziehender Unterricht. In: Schulinern. Informationen des Ministeriums für Kultus und Sport für Lehrer in Baden-Württemberg, Nr. 12, Dez. 1986, S. 3f.

Benner, D.: Erziehender Unterricht. In: Wittenbuch 1984, S. 79.

Zöpfel, H.: Erziehung in der Grundschule. In: Schulinern. Tatsachen u. Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern. Nr. 1, 1982, S. 6.

Die Arbeit in der Grundschule. Sonderdruck aus dem Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 5 u.

6 1981, Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1981, S. 113.

- 4 ラムゼーガーによると、例えばバーデン・ビュルテンベルク州文部省が教育と教授の統一を要請するのは、「過剰な消費・余暇の振る舞い」、「過剰に欲求を求める考え方」、「若者のセクトへの逃避」、「ドラッグの使用」に対抗するという意図があるという。このために教授は知識の習得だけでなく、同時に粘り強さ、集中力、綿密さなどの能力の促進を目指さなければならない (Ramseger 1991, S. 10f.)。ここに明らかなように、知識の習得と人格の育成のヘルバルト的な意味における統一は、授業において知識を習得することと上述の能力を育成すること、これら両面を重視するべきと解せられ、それぞれの課題の連関が分離しており、知識がどう人格の力になるのか、知識と人格の結びつきは考慮に入れられていない。
- 5 例えば奥平 (1994 年) は「態度と知識の関係についての論争は、今に始まったことではない。戦後新教育をめぐってはもっとも重要な論争のひとつであった」と述べて、次の 2 人の授業実践家の見解を紹介している。ひとつは、「授業で問題となる知識はただの客観的知識ではなくて、子ども自身の見方、意見の主張、態度と関連し、それを形づくるような知識である」という安井俊夫の見解、またもうひとつは「像・観・見方・つまり態度を学習者が獲得できるように内容は提供されなければならない」とする増島高敬の見解である。そして両者とも知識学習と態度形成ははじめから切り離せるものではなく、授業はその結合を可能にするようにおこなわれなければならない点に注目している。筆者の課題は、そのような授業における知識の習得と態度の育成の関連、言い換えれば、知識の習得と人格の育成の結合の仕組みそのものを明らかにすることにある。
- 奥平康照「知識教授と態度形成 知識の主体化と共同化」『教育』(国土社、1994 年 1 月号) 57-59 頁。
- 6 本研究には以下のような学説史的関心が内包されている。それはヘルバルト以後の「教育的教授」の展開を追跡することである。その動機は「教育的教授」論の現在のドイツでの再評価において、その学説研究史的な断絶がみられることにある。ヘルバルトが解決に取り組んだ課題、すなわち、教授と教育の統一をどのようにして図るかという課題は、それがヘルバルト以後の教授学者の学術用語の使用上、ヘルバルトが用いた「教育的教授」というターミノロジーを冠していなかったとしても、捨象できずに論じられてきたことは十分に考えられる。それゆえに、この断絶を埋めるために、「教育的教授」論(ないしは、教授と教育の統一理論)のドイツ教授学における展開を究明することが課題として認識される。教授を人格の深くに根付かせる教育作用まで高めようとするヘルバルトの思想は、たとえそれがヘルバルト以後の学者のもとで「教育的教授」というラベリングがなされていなかったとしても、理論的に構築されている可能性が存在するからである。本研究はそのような「ドイツにおける教育的教授論の展開」という全体の枠組みの一部に位置づけられる。
- 7 高野謙吉『西洋教育史』(創価大学出版会、1994 年) 172 頁。
- 8 Eggersdorfer, F. X.: *Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts*. 5. Aufl. München 1950, aus dem Vorwort der 1. Auflage.
- 9 ebd.
- 10 ebd., S.1.
- 11 先行研究をみると、例えばエッガースドルファーの陶冶論を「教育的教授」論と解釈して、エッガースドルファーが打ち立てる真理と価値の原理に言及したものがある。
- 富田竹三郎「真実と価値の原理 エッガースドルファーの教育的教授の基礎」『教育方法学研究 3』(教育方法学研究会、1969 年)。高久清吉「教育的教授とその現代的展開」富田竹三郎編『現代の教授理論』(協同出版、1972 年) 7 - 40 頁。高久清吉『教授学』(協同出版、1969 年) 125 - 127 頁。
- 12 Herbart, J. F.: Die ältesten Hefte. In: Willmann, O., Fritzsche, T. (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*. Bd. 3. Osterwiecke u. Leipzig 1919, S. 516f.
- 13 Blankertz, H.: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover 1969, S. 143.
- 14 Herbart, J. F.: *Allgemeine Pädagogik*. In: Asmus, W. (Hrsg.): *Herbart-Pädagogische-didaktische Schriften*. Bd. 2. Düsseldorf u. München 1965, S. 22.
- 15 Blankertz, H., 1969, S. 143.
- 16 ebd.
- 17 Nohl, H.: *Der lebendige Herbart*. In: *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim-Berlin, S. - .
- 18 Geißler, E. E.: *Herbart's Lehre vom erziehenden Unterricht*. In: Busch, F. W., Raapke, H-D. (Hrsg.): *JOHANN FRIEDRICH HERBART. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit*. Oldenburg 1976, S. 87.
- 19 浜田栄夫『表象理論とヘルバルト』(玉川大学出版部、1995 年) 113 頁。

- 20 Herbart, J. F., Bd. 2. 1965, S. 42.
- 21 ebd., S. 54f.
- 22 ebd., S. 56f.
- 23 ebd., S. 57f.
- 24 ebd., S. 49.
- 25 Meyer, H.: Unterrichtsmethode. Bd. 1. 6. Aufl. Berlin 1994, S. 169.
- 26 Herbart, J. F., Bd. 2. 1965, S. 47.
- 27 ebd., S. 56.
- 28 Herbart, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Asmus, W.(Hrsg.): Herbart-Pädagogische didaktische Schriften. Bd. 1. Düsseldorf u. München 1964, S. 108.
- 29 Herbart, J.F., Bd. 2. 1965, S. 124.
- 30 Eggersdorfer, F. X., 1950, S. 13f.
- 31 ebd., S. 14.
- 32 ebd., aus dem Vorwort der 1. Auflage.
- 33 ebd., S. 66.
- 34 ebd.
- 35 ebd., S. 63.
- 36 Herbart, J. F., Bd. 2. 1965, S. 57f.
- 37 Eggersdorfer, F. X., 1950, S. 67.
- 38 ebd.
- 39 ebd., S. 69.
- 40 ebd., S. 71.
- 41 ebd., S. 71f.
- 42 ebd., S. 71.
- 43 ebd.
- 44 Weinschenk, R.: F. X. Eggersdorfer und sein System der allgemeinen Erziehungslehre. Paderborn 1972.
- 45 Eggersdorfer, F.X., 1950, S. 22ff. 拙稿「エッガースドルファアの陶冶目的の構造」『創価大学大学院紀要』第20集（創価大学大学院、1998年）249 - 261頁。
- 46 ebd., S. 52.
- 47 ebd.
- 48 ebd., S. 255.
- 49 ebd., S. 252.
- 50 ebd., S. 260.
- 51 ebd., S. 14f.
- 52 ebd., S. 268.
- 53 ebd., S. 269.
- 54 ebd., S. 270.
- 55 ebd., S. 253.
- 56 ebd., S. 270.
- 57 ebd.
- 58 ebd.
- 59 ebd., S. 271.
- 60 ebd., S. 253.
- 61 ebd., S. 69.
- 62 ebd., S. 68.
- 63 ebd.