

# 『手仕事としての教育 教育の提示構造についてのスケッチ』第一章

安部高太朗・木下慎・土屋創・松井健人・李舜志訳

## 訳者解説

## I

クラウス・プランゲ (Prof. Dr. Klaus Prange) は1939年シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州生まれの教育学者で、チュービンゲン大学教授を退官後、現在はオルデンブルク大学教育学部名誉教授。キール大学で哲学・教育学を学んだあと、ギムナジウム教師を務め、キール大学哲学研究室助手に就任。1969年に博士号、1975年に教授資格取得。1988年から2003年までチュービンゲン大学教育学教授。専門は教育学・教育哲学。2005年の『教育の提示構造 実践的教育学の概説』(Prange, K. (2012): Die Zeigenstruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik (zuerst 2005). Paderborn) 以来、「提示[Zeigen]」を教育的行為の基礎的な実践として捉える理論的分析を行っている。

本稿は、2012年にFerdinand Schöningh社から刊行された『手仕事としての教育 教育の提示構造についてのスケッチ』(Prange, K. (2012): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn) の第一章にあたる(9-24頁)。タイトルから想像できるように、本書は「提示」を手仕事の観点から捉え返す試みである。その際、弓の製作や動物の世話といった具体的な場面が例として挙げられると同時に、アリストテレスやハイデガーの哲学的考察が議論の俎上に載せられる。そしてその結果、子どもを素材として捉えるような、「教育的正しさ」に反する刺激的な主張が展開されることとなる(詳しくは本稿の第三節参照)。

哲学的考察と教育実践の間を往復する強靱さと柔軟さを併せ持ったプランゲの思考は、ドイツ教育学研究だけでなく、広く教育についての原理的な考察に資するものだといえるだろう。以下の翻訳は、その一助を担うよう企図されたものである。

手に職さえあれば食うには困らない [=手仕事は価値のある基盤を持っている]、とはもはやいえないように思われる。たしかにまだ職人組合は存在しており、その職務を昔ながらの形式に従って司っている。しかし、そこで職種ごとにまとめられている仕事は、かつて手仕事の職業の特性とその特殊な行為態度[Ethos]をなしていたものに、もはやあまり関わっていない。前世紀の50年代までは、修理するだけでなく実際に製作をおこなう靴職人が、また毛皮加工業者、車大工、鍛冶屋、そして大きな市場から肉を仕入れるのではなく自ら屠殺する肉屋がまだ存在していた。

これらの手仕事はすっかり遠い過去のものになってしまったが、当時からすでに下り坂の傾向にあった。それらはいわば近代化の犠牲者であり、今日では博物館や懐古趣味的な催しのテーマになってしまっている。縦糸と横糸を用いる機織り機がいかにか動くか、あるいは家の建築のために特殊な斧を使って丸太から角材をいかに切り出すかといったことを目にしようとするなら、そのような場所に足を運ばなければならない。もはや自動車機械工さえ、徒弟修業を必要とする職業ではなくなっている。心臓病の患者を心電図に結びつける内科医のように、点検時に自動車を制御装置に結びつける機械電子工に対して、自動車機械工は席をゆずらなければならなかったのである。

しかし、手がますます使われなくなっているのは従来からある手仕事の領域だけではない。手と文字通りの意味での手の器用さ[Handfertigkeit]を機械によって代用することは、かつては自分の手の作業だけでやり遂げるべきであったほとんどすべてのことに当てはまる。例えば、掃除する、洗濯する、煮る、焼く、耕す、収穫する、乳を搾る、といった家事や農業にもそれは当てはまる。さらには、手で書くことさえ、機械によって代替されている。その結

果、小学校の教師は、コンピューターを使用するための準備として活字体だけ教え込めばよいと思っている。以下では、このように広く解された意味において、手仕事が主題となる。

手仕事の世界から工業的な製造へと移り変わり、多くの人の手作業を機械によって処理するようになったことを、われわれは進歩の概念のもとにとらえがちである。もちろん、過ぎ去りし日の苦労や苦難を取り戻したいと願うことも、洗濯機、ジャッキ、浚渫機 [=海底・河床などの土砂を掘削するための機械]などを放棄することも誤りであろう。とはいえ、次のことは見落とされるべきではない。それは手作業の消滅と共に、かつては手作業に伴ってその技能や態度に備わっていた多くのものも崩れ落ち、いまも引きつづき崩れ落ちていっているということである。リチャード・セネットが手仕事に関する示唆に富む論文で示したように、手仕事は価値のある基盤を持っていただけでなく [=手に職さえあれば食うには困らなかつただけでなく]、手仕事を通じて培われるある種の職業倫理を形成するための基盤でもあった(Sennett 2008)。手仕事の意義は、生活に役立つ物資を供給するという点につきない。手仕事はまた、生活理解 [Lebensverständnis] や全般的な生活態度 [Lebensführung] に対して意義を持っている。すなわち、教育に対しても意義を持っているのである。

手仕事のこのような意義は、手仕事が経済循環における中心的な地位を失った歴史上の時点で、[それにもかかわらず] 教授法に関する反省がいかに手仕事上の心構えに自らの指針を求めたのか、という点に見てとることができる。このことはすでに十九世紀に認められる。[当時の] 国民学校教育に、実技指導が姿を現した。この科目は、いわゆる改革教育学者たちによってはじめて発見されたわけでは決していない。とはいえ彼らは、たいへん強調して、実生活に即した実践的な学び、すなわち体験学習 [Lernen zum Anfassen] を要求し促進した——それも基本的な生活実態がある意味では見えなくなるのに応じて。というのも、われわれはますます現金で支払わなくなり、ましてや現物交換などほとんどせず、その代わりに、キャッシュカードで支払いを済ませる。あるいは、われわれはカーナビによって誘導され、土地勘を上空の方向案内機器 [=衛星を介したGPSシステムなど] によって代替してしまった。このよ

うな状況に比例して、そうでもしなければ減んでしまうような手仕事のな実践を、少なくとも教育において (そして余暇において) 保存しようとする欲求が増してくる。

ゲオルク・ケルシェンシュタイナーの教育学における労作教育が、これまでの論点に対して歴史的実例を提供している。国民学校教員の養成においては、ムクドリ の 巣箱 の 有名 な 例 が 労 作 授 業 の 模 範 と して 使 わ れ た 。 そ の 授 業 は 手 工 事 に 基 づ いて 方 針 が 定 め ら れ 、 そ の 道 徳 的 性 質 は 人 格 形 成 の 役 に 立 つ も の と さ れ た (Kerschensteiner 1968 参 照 ) 。 時 間 厳 守 、 課 題 の 忠 実 な 遂 行 、 与 え ら れ た 課 題 に 対 す る 即 事 的 な 態 度 [Sachlichkeit = 事 柄 に 即 し た 客 観 的 な 態 度] 、 他 者 と の 協 力 。 こ の よ う な 教 育 的 付 加 価 値 こ そ が 、 こ の 場 合 重 要 な の で あ り 、 そ れ は 直 観 的 で 手 工 事 的 な 労 作 を 介 し て 伝 達 さ れ る 。 こ の 点 で は 、 前 近 代 的 な 技 術 を 実 例 に 用 い て 、 不 可 視 な も の を 可 視 化 す る の に 、 授 業 は 役 立 っ た 。

このように、前近代的な仕事や人間関係の状況を取り上げることは、授業の教科内容的な面だけではなく、教師-生徒関係の理解にも関係している。それらをその特性において捉えるために、師匠から弟子への関係が視野に入ってくる。たとえば、エドゥアルト・シュプラングーは「生まれながらの教育者」についての著作で、架空の弓師の例——太古の昔、子どもに弓の削り出し方を教える弓師の例——に即して教師-生徒関係を提示している (Spranger 1958)。ヴォルフガング・ジュンケルは『授業の現象学』でその寓話を再び取り上げている (Sünkel 1996)。そこでは、師匠と弟子との関係を描こうとして、次のような様子が物語られる。弓彫りの師匠は、若者が弓の削り方を知らうとしたがために、自分の仕事を妨げられる。そういうことが幾度かあった後に、師匠は弓彫りの技能を若者に手ほどきすることに巻き込まれる。師匠はその若者に自らの技能を提示する。その提示が個々の場合にどのようになされたのかは、極めて一般的にしか述べられない。とはいえ、いかに授業が具体的な生活状況から生じるかを理解するためには、ここではさしあたってそれ以上のことは必要ではない。決定的な点は以下である。すなわち、ここではもはや仕事の生産性は直接的に重要でなく、次世代の仕事の生産性を可能にすることが重要なのである。

このイメージの教育学的意義がより広く評価され

るのに先立って、恣意的な構造を問題にしているだけだという異論に応じるためには、他の事例を通して、このような状況のヴァリエーションを示すことが適切である。人間形成を実証的に裏付けられるものとして突き止めることが可能だと信じられている時代の研究では、そのヴァリエーションを示すことがまた特に適切であるように見えるだろう。事実、われわれはこの点である理念像 [Denkbild] と関わりがある。それは理念的抽象化の結果であり、その目的は様々な事態を、それらがその形式に従って共通して持っているものにおいて特徴づけることにある。そのとき、そのような理念像のヴァリエーションは、歴史および状況から、利用可能な諸概念へと至るうえで役に立つ。

さて、今日でもなお、師匠—弟子関係の変種を見出すのは難しいことではない。料理人はスープの味付けの仕方、金属工はねじの回し方、レンガ積み師は壁に漆喰を塗る方法、テニスコーチはフォアハンドあるいはトップスピンの打ち方、外科医は注射の打ち方あるいは心臓の移植方法、さらに教師は新米教師にいかん授業を構成するかを示し、そして教育学者は教育についていかに語るかを示す。いたるところで、われわれはデモンストレーションや反復を通じて、振る舞い、技術、あるいは他ならぬ手仕事かどのように説明されるのか、またどのように他の人にも多かれ少なかれ理解しやすいものにされるのかを見る。もっとも、弓師の場合におけるシュブランガーやジュンケルのように、そのためにいつも知れぬ大昔を引き合いに出す必要はない。師匠—弟子関係は、依然として存在している。ただ、それに目を向けさえすればよいのである。

ところでその際、弓師の寓話においてそれほど説得力があるわけではないある点に注意が喚起される。すなわち、師匠が弟子の求めに応じて、自らの能力や知識を開示し、伝えるという記述である。これは不必要な改革教育学的容認 [先生に質問することを生徒に容認すること] であったかもしれない。われわれが学ぶ必要のある多くのもの——ほとんどのものとはまではいわずとも——は、われわれの前に差し出される。そこにおいては、われわれは十分に質問されることも、また質問することもできない。しかし、あることができる人、ただ一緒に学んで行きましょうなどと殊勝に請け合ってくれるわけではない人にわれわれはためらいなく質問し、そして

当然のことではあるが、場合によっては教えてもらうこともできる。

個々の明証的な事態から共通の帰結を確保するためには、次のステップは、現象学的還元の手続きに従って、試みにこれまで与えられた例の中で不要に見えたものすべてを省略することにあるにちがいない。しかしながら、私はこの試みをあえてせずに、直ちに問題に取り組みたい。その問題とは、教授とその過程においてどのような意味が素材に与えられるのか、というものである。シュブランガーとジュンケルのもとでは、弓の製作が問題となっている。一方の者はそれを作ることができ、もう一方の者はそれを学びたいと思うか、あるいは学ぶよう求められている。また、料理人の課題、授業の組み立て、ゼミの研究報告の制作が問題であるときも、状況は同じである。素材は、一方の立場からは専門的に手を加えられ、別の立場からは試みとして指示に従って手を加えられる。われわれはこう考えるし、その際、一般に次のように言われる。子ども、生徒、あるいは弟子に、何かが提示される、より明確には、提示されたものが彼ら彼女ら学習者自身によって再び提示されうるように、提示されるのである、と (Prange 2012参照)。寓話において示されたものは、教育の提示構造である。

提示は教えることと学ぶことを調整する。その点では、教育は単純なものではなく、複雑でしばしば相当に問題を含む事態である。われわれは日常的な経験から——苦痛とまでは言わないが——あまりによく知りすぎているように、教育は提示のみでなされるわけではない。その際、提示の受け取り手の学習意欲だけでなく、素材もまた提示に制約を課す。それゆえ、以下のような問いが生じる。すなわち、素材は教育の過程においてどんな役割を演じるのか？ われわれの事例では、そこから弓が削られることになる木材は、どのような役割を演じるのか？ 一般的に言われる回答は、「素材は克服すべき抵抗として現れる」というものである。木材は適切に選ばなければならない。これは、柳から例をとると、フランス人に対してアジャンクールからクレシーまで栄光ある勝利をおさめた際に用いた、かの有名なイギリスのロングボウのようなものである。あるいは、油絵になるか、パステル、またはフレスコ [al fresco] で描かれるかに応じて、絵画における絵具や下塗りの様々な性質が考慮される。さらに、かつて

はインクを適切にまぜなければ、何かを書き写したり、自ら何かを書くこともできなかったのである。

これを前提とすると、ガチョウの羽ペンを用いて書く際には、取り扱い方、適当な仕事道具、正確な切り口が問題となる。また、後世、スチールペンを用いるようになると、つなぎ目、筆圧、筆致をどう操作するかが問題になる。能力を手に入れるためには、観察、反復、訓練を通して、これらすべてを学ばなければならない。その際に生じるものは、——うまくいった場合には——昔の手仕事が教えるように、精密な素材の知識である。そのため、ある意味において次のように言うこともできる。本質的な師とは素材である、と。それはある特定のふるまいを要求する。何事かが成功するかあるいは根本的に失敗するかに応じて、素材はわれわれに報いることも罰することもある。「なすことによって学ぶ [learning by doing]」、このことは、進歩主義教育学における万能薬として大変喜ばしいものに見えるかもしれない。現実には、なすことによって学ぶということは、過酷な出来事である(ありうる)。手仕事の仕事場は、そこでわれわれの未熟さがはっきりする時、実際には過酷な学校である」(Sennet 2008 : 133f.)。

素材が本質的な師であるにもかかわらず、当然のことながら、仕事道具は決定的な役割を果たす。道具はなんといっても、手のために作られているのである(左利きの人には残念であるが、大多数は右利き用に作られている)。また、それゆえに、手仕事についての議論は、二重の意味で相互規定的な観点に立つ。手は仕事道具を操作する、しかし仕事道具は手を導く。したがって、確かにこう言ってほぼ差し支えない。たとえばバイオリンが弓のタッチを、ハンドルの腕の運動を、ピアノのキーがタッチを教えるように、仕事道具が手に教えるのである、と。さらに言えば、ピアノにおいて教えられることは、パイプオルガンの場合とは異なっており、また同様にチェンバロの場合とも異なっている。手は、フランク・B・ウィルソンが考察したように「進化の天才的な一撃」である。手は、脳、言葉、そして「人間的な文化」を形成するのである(Wilson 2000)。

## II

このような状況を言い表す教育学的要約としては、事物による教育についてのルソーの言い方が当

てはまる(Kraft 1988参照)。ただし、この定式はあまり単純に理解してはならない。そもそも、「事物」、あるいは「材料」が学ばれるわけでは全くない。また、材料の伝達[Stoffvermittlung]に関する通説は、かなり大雑把でほとんどいい加減なものである。それゆえ、「事物への問い」という講義において、ハイデガーは以下のように正当に言及している。「われわれは、厳密に言うところのある事物、たとえば武器を学ぶことができない。われわれはその事物の使い方を学ぶことができるにすぎない。それゆえ、学ぶということは、ある仕方ですり取り習得することであり、この場合には使い方が身につけられているのである。このような習得は、この使うという行為によってのみ生じるのである」(Heidegger 1962 : 54)。単なる眼前存在[Vorhandensein]に対する、手許存在性[Zuhandenheit]の実存論的優位に関するハイデガーの説は、ここでは決定的である。単に現存するところの諸物体は、解釈のための素材という役を引き受けるのであるが、むしろ、ハイデガーが『存在と時間』において説明したように、事態は全く逆なのである。風は、さしあたり気遣う交渉において、たとえば「帆にとらえられた風」として生じる(Heidegger 1963 : 70)。このように、使うという点において出会われ、手許にあるもの[zuhanden sein]は、ハイデガーによって「道具」と名づけられる。同じように、ウィルヘルム・シャップも、きわめて具体的に「何かのための事物」について語っている(Schapp 1953)。われわれ教育学者が諸意義の構造についての分析から学べることは、少なくとも以下のことである。われわれには、弓師と同様に、使い方と、ある事物の成立を実演するという課題がある。より簡潔な状態で、具体的な身振りの助けを借りつつ、相応しい言葉を添えながらゆっくりと演出するのである。これは、ある固有な性質の手仕事そのものである。これについては、すぐ次の部分でさらに扱う。

その前に、さらに三つの類型、より適切には事物との関わりにおける三つの典型を紹介しておかなければならない。これらは教育にとって重要なものである。第一に、遊び道具の典型としてのボールが、第二に、仕事道具の典型としての石筆やガチョウの羽ペンが、そして第三に、他者や自己自身との関わり方の典型としての生きている存在が挙げられる。教育におけるボール、あるいはそもそも遊び道



具については、ここで多くを語る必要はない（本書第三章参照）。それは教育学において度々論じられており、おそらく次のような注釈で事足りるであろう。すなわち、振り返るならば、かつては仕事の世界に属していた多くのものが、新しい技術を通じて時代遅れになると、その瞬間直ちに遊びの素材に転用されていったということを看取することができる、ということである。この転用には、二つの側面がある。美学化および教育学化の側面であり、[この二側面は]しばしば組み合わせられている。それに関して、新しい博物館教育学が諸々の実例を提供している。つまり、手織業はもはや生計のためだけのものではなく、市民大学にも存在しているのである。また、遊び道具の急速な隆盛は——子どもたちは今日、ほとんど遊びの素材に埋もれているとも言える状況にあるのだが——子どもたちにとってのみならず、われわれ皆にとって、対象 [Objekt] における最初の経験がますます困難で理解しがたいものとなっているという状況にとりわけ基づいているのかもしれない。結論としては次のように言える。すなわち、かつて危急の事態を表現していた多くのものは、ある場合は余暇のために、またある場合は学びのために、年少の、そして年長の子供たちにとっての遊びの素材として生き残っているのである、と。

第二に、仕事道具についての学び、あるいはそれを用いた学びの典型としての筆記用具が挙げられる。運筆教育 [Schreiberziehung] は、ごく最近まで絶えず大きな意義を持ち続けてきた。手を使った正しい運筆は、まずタイプライターによって取って代われ、そして今日では、追加で正書法プログラムが内蔵されたワープロによって取って代わられているが、第一次世界大戦までは、大学入学資格試験 [Abitur] にまで時間割にペン習字があったのである。戦後もなお、われわれは石筆を使って石板に字を書くことを習っていた。第二学年にはペンとインクが加わり、お決まりのようにインクを指につけたり、印象深いインクのしみをつけたりする。最後によく、第四学年から万年筆が加わるのである。ボールペンはほとんどなく、もしあったとしても、授業中に使用することは全く許されていなかった。ボールペンの快適さにつられて、雑な書き方になってしまうのである。今日、石筆と石板の使い方を知りたい場合は博物館に行かなければならず、そうすればそこでどんなものか時折試してみることもでき

る。しかしそれはやはり遊びとしてなのである。

運筆教育の教育的価値はどこにあるのか？ それは、筆記用具が各々の仕事道具のように振る舞いの統一を強いるという点にある。すなわち、人に見せることができる作品を製作するために、散漫な注意と集中を絞ることを強いるのである。手に関して言えば、一般的にそのような振る舞いが訓練されるだけでなく、むしろわれわれが機能として頭脳に、つまり悟性や理性の範疇に入れて考えていたものを手が基礎づけるのである。アリストテレスが言うように、手はあらゆる仕事道具の仕事道具であり、しかも二重の観点でそうなのである（『魂について』第三巻 432a）。手は制作と加工において、われわれに事物の経験を直接伝える。また、手は、それによってわれわれがその手の使用の本質がどこにあるのかを示すところの器官である。あらゆる経験と学びの直観的な基礎づけに関するアリストテレス派の学説の系列上で、十三世紀において今日まで続くアリストテレス受容を決定的に進めたアルベルトゥス・マグヌスの著作に、脳ではなく手が精神 (*intellectus*) の器官であるという注目すべき文言が見られる (Flasch 2006: 72参照)。そして最後に、この系列においてヘルバルトについても指摘しておくべきだろう。1841年の『教育学講義綱要』の第二版で、まさに手に対する賛辞とも言えるべき箇所において彼は以下のように述べている。「各々の人間は、自らの手を使うことを学ぶべきなのである。動物性を超えた高みへと人間をもたらすために、手は言語と並んで栄位を得ているのである」(Herbart 1989: 107)。成長期の少年および青年は、たとえば「おなじみの指物師の仕事道具を扱うことを学ぶ必要がある(…)定規やコンパスを扱うのと同じように」(ebd.)。仕事道具の使用と幾何学的作図、これこそが手の熟練にとつての二つの起点である。その場合——純粋に精神的なものだと思われたものに対するただの埋め合わせとしてかもしれないが——単に身体的訓練が問題となるだけでなく、「機械的な動作が、体操の練習よりも、かなりの頻度でより役に立つであろう。前者は精神に後者は肉体に寄与するのである」(ebd.)。

機械的な動作についての議論に関連して、ヘルバルトは、教育学の伝統において概して「自由技芸 [*artes liberales*」]の下位に、あるいは良くては並ぶ位置に分類されている、古くからの「機械的技芸 [*artes mechanicae*」]を思い起こさせる。しかし、こ

こでヘルバルトにおいて暗示されている点は、手と頭脳が互いにその中に入り込んでいるということであり、またそれらの相互依存である。これは、チャールズ・サンダース・パースによって、彼の開拓的「挑戦的」論文「われわれの観念を明晰にする方法」（初版1878）において決定的な仕方と言明されたひとつの主題である（Peirce 1967）。彼によって提案された、プラグマティズムの意味確定に向けた格率は以下のことを言い表している。通常、精神的なものと呼ばれ、今日しばしば認知的範囲に分類されているものは、手のような実践的な操作に依存しているのであるが、そのような操作を通じて、われわれは自分自身の思考を制御し、思考を単なる言葉遊びの空回りから守っているのである。

プラグマティズムの操作による方向づけの教授上の要点は、どこにあるのか？ これは、素材のなす抵抗にある。そして、それが教育的なるもの〔*paedagogicum*〕を構成しているのである。より厳密に言うと、それは熟練へと抵抗を仕立て直すことであり、最初は単なる重荷や労苦でしかないようなものを、最終的には簡単だと思わせるのである。素材加工の多くの形式を手掛かりとして、このことを探究することができる。たとえば、やすりによる研磨やのこぎりによる切断、生地 of 裁断や接合、錐によって穴をあけることや針で刺すこと、パンの生地をこねることや自家屠殺後に血をかき混ぜるといったことを挙げることができる。もちろん、すべては手作業であり、そうこうするうちに機械的に処理され、間もなくコンピューターに制御されるものではある。機械電子工についてはすでに言及した通りである〔第二段落参照〕。〔コンピューターなどの〕ボタンを押すためには、指一本で十分である。仕事道具を機械で代替する副次的帰結は、今日では、見習い段階の人々は職業学校に一週間のうちに三日間行かなければならないが、工場に顔を出すのはただ一日か二日だけになる、ということである。仕事道具を機械で代替することと比例して、より多くの実践とのつながりを求める声は増加している。機械による代替は増加し、またより洗練されるにつれて、実践とのつながりは少なくなっている。

学びはまだ動物との関わりや、それよりは小さい範囲での植物との関わりの中にある。ハムスターやセキセイインコ、猫、そして必ずしも闘犬というわけではなく、ダックスフントやゴールデン・レト

リーバーも何らかのものを必要とする。それは長期間の学びにとって非常に重要なものである。遊具については、思いのままに遊具を脇においたり、置き忘れたり、好みに応じて再び取り出すこともできる。しかし、一般に動物は持続的で恒常的な課題である。動物は適切に餌を与えられ、世話をされ、保護されなければならない。犬は水と餌以上のものを必要とする。つまり、定期的に呼びかけられたり、運動したりすることを必要とし、さもないと憂鬱になり、早々と病み衰えてしまうのである。一般的には、以下のように述べられる。動物〔生きている素材〕は、自らを外に示し、持続的に訴える性質を有するとともに、継続的な保護を強いる。このような学び——それを持続的な学びと呼ぶこともできようが（本書第九章参照）——は、私にはきわめて重要であるように思われる。なぜなら、進化論がわれわれに概略的に明らかにしているように、初期段階の有利さ、つまり面白味や興味関心、遊び半分の好奇心の刺激は、堅固な性向の構築にとって十分ではないからである。そうではなく、最初のつかのまの興奮が消滅し、長期間の学びがなされるその際に耐え抜くことが重要となっているのである。その時はじめて、堅固な能力となるのである。最初はまだ数学やラテン語さえ相当に面白く喜びに満ちているが、しかし5年、10年とそしてそれ以上に時がたった後だと、それらはまったく違ったように見える。

「事物をめぐっての学び」は、これまでにしよう。素材に結び付いた学びを、ルドルフ・カルニックはかなり前にそう表現した（Karnick 1958）。しかし、学びは教育の一面にすぎず、もう一つの面には、さまざまな形式における教育的行いがある。

### III

学びにとって、そして何よりもまず初期の学びにとって、手の訓練に決定的な意義が与えられるべきであることは相当もつともらしく見えてくるだろう。以上のことから、教育者の行いもまた手仕事である、しかも根本的に、比喩的な意味だけでなく、字義通りの理解において手仕事である、とはいまだ結論付けられないが、実際に教育者の行いが手仕事のようにふるまうということは、簡潔な事例において提示されうる。手を使わなければ、我々は何かをやってみせることも、提示されたものをどのように

実行しなければならないかについて、子どもや生徒に手引きすることもできないであろう。また、ある特定の振る舞いを刺激したり、鼓舞したり、あるいは強要するような試みさえも、望ましい振る舞いがどのようなものか提示されない場合、空振りに終わる。手によって体现されるものこそつまり、提示する身振りなのである。学びと教えは言わば手から手へと伝わるのだ。そのようにしてわれわれは、自分たちができること、またそのうちでも伝達され保持されるよう望んでいることを、伝えようと試みる。指示する手、指示棒、そしてやはり人差し指、さらに新しく登場した電子ポインターもまた、この提示する身振りを含んでいる。人差し指[を用いること]に対してためらいを覚える人は、教育することに関わる必要はなく、違う何かに取り組んだ方がよい。

しかし今や、多くの人にとって、まさに人差し指は、教育においてふさわしくないものと見なされており、特に強調されて「突き立てた」人差し指としてすら見なされている[ドイツでは、人差し指を突き立てることは威圧や警告として見なされることもある]。そのように、心の奥底にある激情が読み取られうるので、繊細な心情を大事にする現代の教育は、人差し指なしでやっていかなければならない。しかしまず考えるべき問題とは、人差し指や示す手、あるいは手の延長としての指示棒が好ましいかどうかではない。そうではなく、子どもたちや成長期にある若者たちがすでに自分たちだけで気づき、また承知しているものを超えている何かについて彼ら彼女らに示そうとする場合、それらを用いなくても大丈夫であるかどうかだ。そのような場合、ある状況を、それが自然と関心を引き起こすように呈示するというやり方が思い浮かぶ。その際、確かに示す行為が依然として問題なのであるが、しかし示す行為は言わば状況的配置[situative Arrangement]の中に埋め込まれており、そしてその際、普通は、まったく指示し説明する言葉なしでは、状況的配置は成り立たない。この限りにおいて、示す指を断念することは、そうしないと気づかれないままにとどまってしまうものを、言語的な手段で示すことに帰着する。実際、手のこんだ学びは言葉、語り、そして絵を用いた描写、すなわち様々な記号システムにおける、示されたものの再提示[Repräsentation]に依拠しているのである。ここでは手は見えなくなっているかもしれないが、しかしながら記号や言語的な表現

を經由して伝達されている何かを他の人たちに、それらを間違いなく身に着けることができるように呈示することが問題になる場合、潜在的に付与されているのである。

このように見るならば、教育することは沈黙した手仕事などではなく、一つの雄弁な手仕事なのである。言語的身振りは、提示に関して、そのような手仕事に属する。このことは、提示と学びの調整としての教育が、固有の仕方ではなされる特殊な実践であるということに基づいている。それは言わば、そこにおいて他の直接的な実践が再び繰り返されている、第二の実践なのである。この限りでは、指揮者がオーケストラを指揮し、演奏の出だしの合図を送り、テンポを決め、合奏に耐えうる程度の形を与える営みと似たように、学んでいる人々を顧みながら提示を指揮するために、言葉を発すること、すなわち口の仕事は、教育するという手仕事に属している。つまり、言葉は事物、同時に学ぶ人たちに目を向けながら、提示されたものを身につけるといふ彼／彼女の試みに付随するのである。

従来通りの板書において、[提示を]指揮する提示の形式を適切に明らかにすることができる。われわれはそこで何か提示すると同時に、それに伴う発話の中においてその提示を提示する。提示と言葉の組み合わせは、教育実践の特有の一つの特徴である。イギリスの学校教師は、少なくとも授業に関わることにに関して、一つの極めて具体的なフレーズを発見した。「チョークとトーク[chalk and talk]」である。黒板——今日ではしばしば他の諸媒体によって取って代わられているが——とチョーク、これらが前者[チョーク]にあたる。そして後者は、指示/説明し、勧告/指揮する言葉である。弓師が自らの手仕事のみに従事している間は、それについて語ることを必要としない。彼がその手仕事を若者に伝えようとする場合は別である。事物への関連と言葉とのこのような組み合わせは、教育的な営為における根本的な性質であるように思われる。それら[事物への関連と言葉]は、近くにまとまってあることができるが、また引き離されることもありえ、その場合、まず何かの詳細にわたって説明され、そしてそれに続いて訓練されるのである。いずれにしても、頭脳、すなわち認識が[教育的な営為の]成功に関わっている。とは言え、人がまず言葉に、あるいは言葉のみに真正な教育学的価値[pädagogische

Valenz]を認め、それから教育を口または言語の仕事として単なる手仕事としての授業に対置させるならば、それは私には誤謬であるように思われる。従来の教授法が正しく強調してきたように、直観、概念を感覚でとらえられるようにすること、そして今日では遍在する視覚化が必要とされるのである。言葉と状況、概念と直観の組み合わせは、教授法における変わることのない主題なのである。

このことを前提とすると、以下の問いが残っている。一体何が教育することの素材であるのか？

学習がなされるのは諸素材に即してであるが、教育することの素材とは何なのか？このことについて、最後に、より深く立ち入った次の命題を提示する。素材とは子どもたち、生徒たち、学生たちであり、そしてそもそも、われわれが教育的意図において関わるあらゆる人びとが、素材なのである。弓師の素材とは木であり、彼はその木材から弓を作る。しかしこの製作を提示するとき、もはやよい弓を作り上げることは問題となっていないのだ。その時、弓師の見習いが素材なのである。弓師はもはや弓のみならず、将来の弓師を作っている。

学び手を素材として特徴づけることは、全く奇妙に、そして教育的な正しさ[*correctness*]に対するひとつの違反のように見えるかもしれない。そしてそれは、教育することは手および人差し指に依拠しているという言明よりもさらに悪いものに思えるかもしれない。しかしながら、教育が手仕事であり、また手仕事が、何かで製作され、加工され、あるいは何らかの仕方では形成されるところにその本質があるとすれば、人は、[手仕事に]付随する指示対象を素材として、特別な種類の素材として、しかしながら形成する意図が関わる何かとして見なすことを避けて通ることはできない。その上また、われわれは、学びにとって生命のない、物的な素材だけではなく、生きている素材[たとえば犬のような]もまた重要であることをすでに見てきた。そして、犬の教育、キナゴギーク[Kynagogik]は、やはりまた同様に、人間形成からそれほど遠く離れているのではない。

実際のところ、教育的な意味の体系の中では、たとえ隠喩的に婉曲に表現される場合であっても、教育の受け取り手は、常にすでに形成され得る素材というイメージに従って思い描かれてきた。私は蜜蝋の隠喩を思い出す。教育することは、軟らかく、

形成され得る素材に印を刻むことに等しい。それはあまり軟らかすぎてもいけない。そうするとすべてのものが形を留めない。しかしまた、硬すぎてもいけない。その場合、あらゆる労苦が無駄になってしまう。あるいは、教育することは、軍隊式の訓練[Schleifen]のみならず、たとえば英語の授業におけるイディオムのような、表現法の磨り込み[Einschleifen]などのように、ある種の錬磨[Schleifen]として思い描かれる。それゆえ、[教育学の]伝統は、やはりまた教授[*eruditio*]について、粗野なもの[*rudis*]、加工されていない[原]石の洗練と研磨について語っている。子どもたちは、いわば錬磨されていないダイヤモンドである。そしてかなりの数の人は、錬磨されないままであるか、またよく言われるように、一生涯「粗削りな」ままなのである。

[これから語る]最後の一例は、学び手を素材として語ること——教育者的な行いがこれと関わるのであるが——を弁護することに寄与するかもしれない。人間の魂を「タブラ・ラサ[*tabula rasa*]」とするジョン・ロックの教説は、われわれの学びや認識の素材性という性質に関するある一定の表象を含んでいるが、このような教説についての議論において、ライブニッツは『人間知性論』において、異なる素材のイメージを持ち込んだ。われわれの精神は大理石の塊に等しい。その中には石目があり、それをわれわれはさしあたり自分自身でもあるいは他の人も、外から見ることとはできない。そのような石目は芸術上の加工においてはじめて目に見えるようになる。すなわち、石目は教育することという措置を通じて明らかになるのである。内部に存しているが、さしあたりいまだ隠されている大理石の石目は、形成する際に考慮されるべきであるだけでなく、前提として、形成することの中に組み込まれている。以上見られたように、形成することとは形のない質料から何らかの任意のものを作り出すことではなく——教育とはただ作り出すことでも、自力で作ることでもない——、所与の素材と芸術的な手が出会う造形なのである。文字通りの、そして拡張された意味においても、手仕事として教育を理解することを正当と見なさせるものは、このような素材と造形の相互依存である。あらゆる反省に先立ち、教育について熟考するための条件として、教育することに「基盤[*fundamentum in re*]」を与えるのは、提示という手仕事なのである。



## 〈文献〉

- Flasch, K. (2006): Meister Eckart. Die Geburt der ‚Deutschen Mystik‘ aus dem Geiste der arabischen Philosophie. München 2006
- Heidegger, M.: Sein und Zeit (zuerst 1927). Tübingen 1963, 10. Aufl.
- Ders.: Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen. Tübingen 1962
- Herbart, J. F. (1989): Umriß pädagogischer Vorlesungen (zuerst 1835) In: Sämtliche Werke, a.a.O., Bd. 10, Aalen
- Karnick, R. (1958): „Redet um Sachen“, Beiträge für den Unterricht im 2. Schuljahr. Weinheim
- Kerschensteiner, G. (1968): Der Begriff der Arbeitsschule (1911). In: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Paderborn
- Kraft, V. (1988): Erziehung durch die Dinge. Einblick in das „Emilische System“ der Erziehung. In: Curriculum vitae, hrsg. v. D. Spanhel, Essen
- Leibniz, G. W. (1985): Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. In: Philosophische Schriften, Bd. III, 1, hrsg. v. W. v. Engelhardt und H. H. Holz, Darmstadt
- Peirce, Ch. S. (1967): Wie unsere Ideen zu klären sind. In: Schriften zur Entstehung des Pragmatismus, hrsg. v. K.-O. Apel, (zuerst amerikanisch: How to make our Ideas clear. 1878). Frankfurt
- Prange, K. (2012): Die Zeigenstruktur der Erziehung. Grundriß der Operativen Pädagogik (zuerst 2005). Paderborn
- Schapp, W. (1953): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden
- Sennett, R. (2008): Handwerk (zuerst engl.: The craftsman. 2008). Berlin
- Spranger, E. (1958): Der geborene Erzieher. Heidelberg
- Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der Theoretischen Didaktik. Weinheim/Wien
- Wilson, F. R. (2000): Die Hand – Geniestreich der Evolution. Ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und die Kultur des Menschen. Stuttgart (zuerst: The Hand. How its use shapes the brain, language and human Culture. 1998)

\* 本稿の訳出はJSPS特別研究員奨励費14J09208の助成を受けたものである。本稿の訳出を快諾してくださったFerdinand Schöningh社のアレクサンドラ・シュミット氏と、翻訳にあたり懇切丁寧なアドバイスをくださった日本女子大学の今井康雄教授に深く感謝申し上げます。