

- (22) O. F. ボルノウ『気分の本質』, 藤縄千艸訳, 筑摩書房, 1973年, 125頁。
- (23) O. F. ボルノウ, 前掲書, 127-128頁。
- (24) Otto Friedrich Bollnow, Über die Dankbarkeit mit einem Exkurs über die Anmut, a.a.O., S.153. (註6参照)
- (25) 岡本英明, 前掲論文, 10頁。
- (26) Werner Loch, Für Lehrer erforderliche Fähigkeiten, in: Werner Loch /Jakob Muth (Hrsg.), Lehrer und Schüler – alte und neue Aufgaben, a.a.O., S.101-130. ちなみにこの論文は, その内容から見て, 1992年1月31日にチュービンゲン大学で行われた故ボルノウ教授の追悼式でなされたロッホの講演「信頼の力 – オットー・フリードリヒ・ボルノウの人間学的教育学」(Die Macht des Vertrauens – Otto Friedrich Bollnows Anthropologische Pädagogik) の中に取り込まれていると推察される。(なお, この追悼式の概要については: 拙稿「故ボルノウ教授追悼式の報告」, 『教育哲学研究』第67号, 1993年, 115-120頁参照。)ところで, ロッホのこの論文とボルノウの感謝の念についての論文が収められている刊行物のシリーズ (neue pädagogische bemühungen) は, この巻 (第100巻) をもって, それに終止符が打たれた。Neue Deutsche Schuleと命名された出版社によって1963年に開始されたこのシリーズは, たとえ最終的円熟にまだ至っていない諸々の構想であっても, それが議論され得るような一つのフォーラムであろうと欲して出発した。その後四半世紀以上を経て, 地球規模での教育学の責任が問われる今日に至って, それに席が譲られる時が来たと判断されている。いわば今日, 教育学はその新しい局面を迎えつつあると言えるかもしれない。しかし, このシリーズの歴史そのものは, 解釈学的教育学を中心として戦後の(西)ドイツにおいて激しく行われてきた教育学の学理論をめぐる論争を的確に証言する一つの注目すべき歴史になっているであろう。その最終巻のタイトルが『教師と生徒 – 古くて新しい課題』となっていることもそれ自体として興味深い。この間の経緯については, 編者序文にまとめられている。
- (27) Werner Loch, a.a.O., S.102.
- (28) Werner Loch, a.a.O., S.104.
- (29) Werner Loch, a.a.O., S.107.
- (30) Werner Loch, a.a.O., S.112.
- (31) Werner Loch, a.a.O., S.117.
- (32) Werner Loch, a.a.O., S.123.

態度一般に対して成り立ち得るかもしれない。

- (5) この点に関してボルノウは、ハイデッガーの「被投性」(Geworfenheit)の概念と慎重な仕方で対比させられる「未規定の意味で感じられる存在全体の中で支えられているという感情」(D 152)という言い方をしている。「いずれにせよ、支え＝られるというこの感情とともに、生全体を貫く大きな感謝の念が発達することのできる基盤が示されている」(D 152)。
- (6) 前掲論文(1)の研究によって、ハンス＝マルティン・シュヴァイツァーが、ゲーテのこの一句にボルノウにおける「脱イデオロギー化された教育学的な弁神論モチーフ」(ein entideologisiertes pädagogisches Theodizee-Motiv)を認めていることが、論究されている(8-11頁)。
- (7) 言うまでもなく、前掲論文(1)の研究は、このテーマをボルノウの全体において深く追求したものである。1970年代の終わりからの「解釈学的哲学」という言い方の由来については、クラウス・ギールの指摘などとともに、そのIにおいて明らかにされている(1-2頁)。
- (8) Otto Friedrich Bollnow, Hermeneutische Philosophie, in: K. Salamun (Hrsg.), Was ist Philosophie?, Tübingen 1986, S.92-107, S.94.
- (9) Otto Friedrich Bollnow, a.a.O.
- (10) Vgl. Otto Friedrich Bollnow, a.a.O., S.95.
- (11) Otto Friedrich Bollnow, a.a.O., S.107.
- (12) 岡本英明, 前掲論文, 10頁。
- (13) Otto Friedrich Bollnow, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: Ders., Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze, Aachen 1988, S.77-91, S.88. (Vortrag in Athen im Maraskeion Didaskaleion am 25. 3. 1985. Wiederholt an der Tamagawa-Universität am 23. 5. 1986. Übersetzt von Kazuteru Fukui. In: Bulletin Nr.10. Dez. 1986. Tamagawa-Gakuen Institute for Scientific and Educational Research. S.10-23.)
- (14) Otto Friedrich Bollnow, a.a.O., S.90f.
- (15) Otto Friedrich Bollnow, a.a.O., S.91.
- (16) Vgl. Otto Friedrich Bollnow, a.a.O., S.86.
- (17) O. F. ボルノー『教育者の徳について』, 玉川大学教育学科編, 玉川大学出版部, 1982年, 3-4頁。
- (18) O. F. ボルノー, 前掲書, 9-12頁参照。
- (19) O. F. ボルノー『徳の現象学』, 森田孝訳, 白水社, 1983年, 24-25頁参照。
- (20) O. F. ボルノー, 前掲書, 38-39頁参照。
- (21) O. F. ボルノー, 前掲書, 29-30頁。

問題は再びとりあげられた。

- (2) Otto Friedrich Bollnow, Über die Dankbarkeit mit einem Exkurs über die Anmut, in: Werner Loch / Jakob Muth (Hrsg.), Lehrer und Schüler – alte und neue Aufgaben, Essen 1990, S.131–156. なお、この論文からの引用については、本文中にDの略号と頁数を記す。〔感謝の念について〕, 井上専訳, 森田孝他編『人間形成の哲学』, 大阪書籍株式会社, 1992年, 149–184頁。)
- (3) 前掲論文(1)によれば、次の本質的な理由が指摘されている(11頁)。「感謝の徳は、人間の現存在の究極の根底に直接的に触れるものである。というのも、感謝できる能力ほど、人間の内面的な精神的、倫理的な健全さの状態を認識させるに適した他の特性は殆どないからである。」(Otto Friedrich Bollnow, Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955, 1960², S.121.)
- (4) この付論においてボルノウは、シラー、クライスト、プリュッケなどの一連の著作を手際よく考察して、その成果を次のようにまとめている。「優美はまず、美的(ästhetisch)な概念として現れ、それ自体として密接に美(Schönheit)と関連している。優美とは、動き(Bewegung; 動作)の美である。優美は、緊張や断続なしに自由で軽快に流れていく動きの中に、それ自体として存する」(D 143)。しかしボルノウによれば、上述の著者たちは、優美の人間学的な前提を問うてはいるものの、それに関して純粋に現象学的な記述をあまりにも早くなおざりにしたために、優美の本質を言い当てていない。美しく調和的で完全な動きであっても、それだけで優美であるとはかぎらない。むしろ、完成された動きにおいては、優美なもののもつ特別な性格が失われてしまっている。ボルノウは、優美の本質を、若々しさという意味でのある種の「まだない」(noch nicht)に見ている。たとえば、その例として、若い娘の動き、ガゼル(カモシカ的一种で、軽快な優美の象徴)の動き、白鳥の首の動き、あるいはボッティチェルリの「春」における舞の姿、青年派様式(Jugendstil)の装飾における線の筆致などが挙げられる。こうした魅力は、青少年(Jugend; 若々しさ)や芽ぶく春と結びついているのであって、完熟した古典芸術においては失われてしまう。ボルノウはこの付論を次のように締めくくっている。「優美は、青少年に特有の美の形式であり、それは『まだない』ということによって、達成されるべき完成へと指し示すのであるが、まさにこの『まだない』ということの中にそれ自身の魅力をもっている、というように、ひょっとしたら一般に推測されることができるかもしれない。しかし、青少年の優美のもつ魅力が年齢の成熟とともに消失するように、形式の完成ということもまた一般に優美を喪失するという犠牲を払って得られなければならない」(D 144)。ところで、こうした優美に関する考察はさらに、われわれの日常生活におけるさまざまな態度、行為、振る舞いのあり方、一般に生活(Leben)のあり方に対しても深い実践的な示唆を含んでいると言えるであろう。勇み足ながら、ゲーテ風に表現すれば、「生活に優美を込めなさい」という要求が、人間が獲得すべき

⑤自己保持能力

専門職に就いている教師としては、生徒を再三再四強化するに十分であり、また学校の日常業務におけるストレスに耐えられるだけの強靱な力を備えておかなければならない。このような意味で自己を保持するという能力は、倫理学の歴史において、古代ギリシアから今日に至るまで、一般的な能力として、その意義を有している。ギリシア語でoikeiosis, ラテン語でconservatio suiと呼ばれる意味での自己保持 (Selbsterhaltung) がここでは問題であり、次の図式がその能力の構成要素を表している⁽³²⁾。

		希望できる		
	開放性	自己主張	現実感覚	
喜ぶことができる	非拘束性	自己描写	自己コントロール	自己責任
	自信	自己反省	自己批判	
愛することが できる	自己愛	自己構想	自尊心	信じることが できる
	学習能力 (可変能力)	自己経験	自己への忠実 (同一性)	
	職業的 生産性 (勤勉)	再生能力	休養できる (ユーモア)	
		生命力 (勇気)		

教師が生徒に何らかの教育をすることができたとしたら、それは、この教師と生徒の間の教育的連関の中において、教育されるべき内容を教師がうまく叙述し、生徒とうまくコンタクトをとり、生徒をうまく活性化し、また絶えず適切に強化し、教師自身をも保持してきたということに他ならないであろう。教師は、こうした能力の全体を自己の態度として獲得しなければならない。

註

- (1) 岡本英明「ボルノウの解釈学的哲学及び教育学の意味するもの——生誕90年記念シンポジウムから——」、『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』, 1994年, 第39集, 1-17頁。この研究の指摘によれば、ボルノウは1954年に「感謝の念について」という同名の論文を書き、それが1955年の『新しい庇護性』の中に取り込まれ、さらに最晩年にこの

③活性化能力

学習過程での教育的連関において重要なことは、教師が行った叙述が生徒の叙述へと転移していくことである。それを可能にするのが、教師が生徒に対して行う活性化能力であり、その構成要素は、次の図式のように示される⁽³⁰⁾。

	演出(Repräsentativität)	
構成	責任感	要求水準
	生産性	
参加	協力能力	イニシアチブ
	自制	
魅了	舞台想像力	余地を与える
	演劇論的技巧	
生命力	コンタクトの喜び	説得力
	人に関する記憶	
忍耐	思慮	規律
	信頼	

④強化能力

あらゆる教育的連関において、教師が生徒を強化するという機能が必要とされる。とりわけ、生徒が困難に直面すればするほど、その程度は大きくなる。教師は、彼がどのくらい強化することができるのかという程度に応じて教師であるとさえ言われ得るであろう。そうした強化能力の構成要素は、次の図式のとおりである⁽³¹⁾。

	助言者の資質 (希望できる)			
	受容できる (理解)	用心 (賢明)	批判できる (誠実さ)	
公正	注意	信頼	承認の用意	正義
(許すこと ができる)	(品位を与える ことができる)	(信じること ができる)	(愛すること ができる)	(吟味し判 断できる)
	期待の態度 (信頼をもつ)	忍耐 (訓練できる)	成功の媒介 (改善できる)	
	監督の資質 (勇気づけできる)			

次の図式に示されるとおりである⁽²⁸⁾。

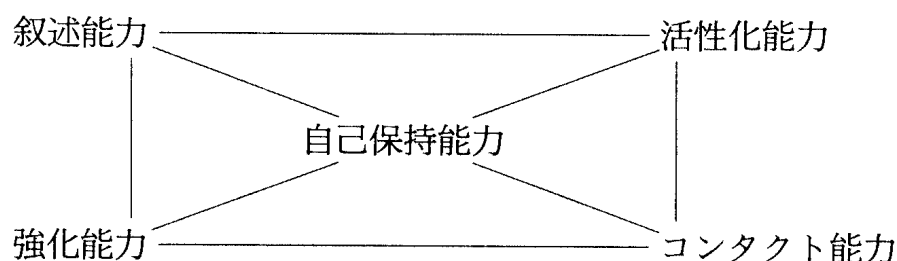
概観		
専門的関心	資格認定能力	分節化能力
	専門的知識	
伝達する喜び	修正能力	実演能力
	自己コントロール	
代理可能性	教育的配慮	わかりやすさ
	異化することができる	
情緒性	権威	説得力
	活性化ポテンシャル	

②コンタクト能力

教師が何かを叙述するに際しては、教師は適切な仕方で生徒とともにあって、生徒をその気にさせる必要がある。このような教育的配慮は、教師＝生徒関係における第二の「人間の条件」(condition humaine)であり、教師の側から生徒へコンタクトをとる能力として現される。次の図式は、その際個別に注意されるべきことを示している⁽²⁹⁾。

開放性			
協調性	人に関する記憶		社会的感受性
忍耐	傾聴できる	分別	注意
親切	対話の用意	コンタクト維持	拘束力
	話しかけ可能	思いやり	
	感情移入		
反射性	何かを与えることができる	抑制	
	教育的タクト		
近しさ	判断力	遠さ	
	状況理解		

をもつことができなければならない。さらに私は、叙述された事柄を生徒が学習しながら体得するように生徒を「活性化する」(aktivieren) ことができなければならない。それに加えて、生徒の勇気がくじかれないように、教師は生徒を激励し、援助し、また生徒に信頼を贈り、承認を与え、成功の体験を媒介することによって、教師は生徒を「強化」(Bestärkung) できなければならない。それができるためには教師は、当然のことながら、強靱で、全力を尽くし、頑張り通すことが必要であり、要するにその意味で「自己を保持する」(selbst erhalten) ことができなければならない。何かを教えることができるためには、およそ以上のような五つの基本的能力、つまり①「叙述能力」(Darstellungsfähigkeit)、②「コンタクト能力」(Kontaktfähigkeit)、③「活性化能力」(Aktivierungsfähigkeit)、④「強化能力」(Bestärkungsfähigkeit)、⑤「自己保持能力」(Selbsterhaltungsfähigkeit)が必要だとされる。この能力の相互関係をロッホは、次のように図式化している⁽²⁷⁾。その際、各線はお互いどうしを指示しあう相互作用を意味している。



①叙述能力

教師に要求される叙述能力は、「世界の美的表現」(die ästhetische Darstellung der Welt) と連関している。これは、教育学の歴史においては、コメニウスからヘルバルトに至るまで、「教育の主要任務」であると理解されてきた。そのように世界を描き出すことは、ペスタロッチにおいてみられるように、学習している子どもに「直観」を媒介し、それが概念の形成にとっての基礎になるのである。しかも、叙述と直観は、表裏一体の関係にある。教育するためには、教師は被教育者に、彼らが学ぶべきことを叙述して提示しなければならないが、彼らがそれを学んでしまうと、彼らはそれをみずから自分自身の事柄として叙述し適用できるようになる。かくして、教授＝学習場面においては、教師の叙述は、生徒の叙述へと転移し、そこに相互作用が生じる。劇場においては、役者と観客がつねに分離されたままにとどまらなければならないのに反して、学校においては、教師と生徒はその役割を相互に交換しながら進んでいくことができる。その際に教師の考慮に入れられなければならない構成要素は、

活遂行の可能性の条件を主題化することであって、救済を約束することなどではない。』⁽²⁵⁾このような課題を真正面から引き受け、われわれがそこで生活している生と世界、教育現実をつねに新たによりよく理解していく「解釈学的教育学」のもつ意味は、ますます重要になることはあっても、決して看過されてはならないであろう。最後に次節においては、人間によって苦勞して獲得されなければならない徳という意味で、ロッホによる「教師に要求される諸能力」の記述の試みに蛇足ながら触れる。そこで問題なのは、もちろん教師の徳のカatalogを作成することではなく、教師としてよくあるためには何ができなければならないのかという根本問題に対して一つの提案を試みることである。というのも、教師に獲得されるべきこうした基本態度の問題は、学校教育学において不明瞭のままになっているし、あるいは教育人間学から教育倫理学に至るまで、また教員養成の理論から教員研修の構想に至るまでまだ全体として答えられていない実状があるからである。

V

ロッホは、1990年の論文「教師に要求される諸能力」⁽²⁶⁾において、現象学的な記述を用いて、性別、年齢、専攻、学校類型にかかわらず、教師として振る舞い、専門職としての責務を果たすためには、どのような能力が要求されるのかを全体として明らかにするための一步を踏み出している。その際、ロッホは、さまざまな「徳」(Tugenden)、あるいは今日言われるところでは「権能」(Kompetenzen; 専門知識に裏づけられた能力)の要求の過多ないし過少という憂慮すべき現在の事態から距離をとるために、単に「諸能力」(Fähigkeiten)という言い方をしている。しかし、この用語法の問題は、ここではそれほど本質的な問題ではないであろう。むしろここでは、実際の教授＝学習場面において、生徒との関係の中で教師は、少なくとも何ができなければならないのかということを、いわば「諸能力の解剖学」として具体的に記述することが課題になっている。

そこでロッホは、上述の問いに対して、おそらく誰もが同意できるであろうようないわば陳腐な答から出発する。すなわち、もし私が教師として生徒に授業中に何かを伝達しようと欲すれば、必要な教材を用いて、それを事柄に即して正しく (sachlich richtig)、わかりやすく、納得的に、関心をそそるように「叙述する」(darstellen) 状態に私はいなければならない。しかし、何かがうまく伝達されるためには、そもそも私は生徒と適切な「コンタクト」(Kontakt)

述べている。これが単なる「行動」(Verhalten)から区別されるのは、「態度は人間によって自由に決められるという限りにおいて、また態度は自分自身が与えた形態であるという限りにおいてである。人間は生まれつきある態度を持っているのではなく、態度は奪取されるのである。このことが、態度は人間に意識されているということを意味する必要はない。態度は人間にとって対象的な内容ではなく、習慣的になった彼自身には普通無意識的な立場の表現なのである。」⁽²²⁾さらに態度の概念は、たとえば世界観的態度という言い方が示しているように、生の一定の状態においてとられる個々の変化する態度を超越して、生や世界一般へ貫通する立場として、もっと広く理解されることもできる。またこの意味での態度は、気分との相互関係において成り立っている。「態度において、人間は、気分において与えられた生の基盤を、自分の内面の中心から形づくる。それ故、態度においてはじめて人間はそれに対する自由な関係を獲得するのである。かくしてはじめて気分と態度は、一緒になって人間の全体的状態を規定するのであり、そして、この全体的状態は、支えの基盤として、すべての個々の心の動きやすすべての個々の生の振る舞いの基礎になっているわけである。」⁽²³⁾

このような背景において、ここでもう一度、ボルノウにおける「感謝の念」の概念を振り返ってみれば、それが「人生全体を貫く持続的な基本態度」であり、また「苦渋に満ちた人生との長い困難な対決によってはじめて獲得される徳」であると言われた意味がよりよく理解されるであろう。したがって、上で引用されたゲーテの詩の最後で花婿が到達した「ともあれかくもあれ、人生はよい」(Wie es auch sei, das Leben, es ist gut)といういわば世界観的態度における「よい」(gut)という言葉は、ボルノウによれば次のように理解される。「それは、人生が親切に(gütig)与えられたものだとしてその人には証明される人間に関して、その人生に帰属する特性である。そのように経験されたこの親切(Güte)に対して、人間は、人生全体を貫く根本気分性としての深い感謝の念をもって答える。」⁽²⁴⁾すなわち、この「よい」という言葉は、最初からすべての人間の人生それ自体に帰属している特性ではなくて、一定の態度の中でわがものとなされなければならないと言えるであろう。

さて、徳と人間のこのような関係が明らかになった後で、教育学はみずからの課題をどこに見出せばよいのであろうか。この点で、次の指摘は実に説得的である。「ボルノウにとって教育学の課題は、あらゆる苦悩や禍いに満ちた現代生活の中であって生きる能力、つまり生きることに同意できる能力の前提を作り出すことにある。すなわち、こうした能力、『態度』(Haltung)を学習することが、生きる能力の可能性の条件なのであり、教育学の課題はこうした生

態度を研究する。従来、この三部門のうち、義務論と善論は十分に形成されてきた。その理由は明白であり、この二部門においては、道德の純粹にアプリオリな基礎づけによって、道德的要求の無制約性を確保してきたからである⁽¹⁹⁾。それに反して、そうした基礎づけになじまない徳論は、結果として取り残されてしまった。しかし、現象学的＝解釈学的端緒が得られたことによって、ようやく徳論のもつ意味がしだいに明らかにされてきていると言えよう。

また、歴史的に見れば、さまざまな徳が変遷しているのは明らかな事実である。したがって、それを普遍妥当的に把握することはできない。しかし、徳論においては、徳を序列化し、徳のカatalogを作成することが重要なわけではない。人間の基本態度としての徳は、絶えず変遷する歴史的状況において、つねに新たに実現されなければならないのであって、それはその都度の人間についての理解そのものと密接に関連している。実際の生活において人間が何をなすべきかということを直接的に明らかにすることが倫理学の課題だとしたら、徳論はそれに対してなすすべがない。むしろ、徳論の意味は、その歴史的相対性にもかかわらず、それを逆に真の自由な決断のための前提とし、そこから責任を呼び覚まし、さまざまな可能性を示す点に求められるであろう⁽²⁰⁾。このことは、「徳」という言葉それ自体のもつ意味からも明らかにされることができであろう。

以上においてこれまで、徳という言葉の意味を何ら考慮しないでいたが、これは、その歴史と言語によって意味が異なるとはいえ、通常ギリシア語のアレテー (areté) に由来するとされる。アレテーは、これをシャーデヴァルトが徳 (Tugend; taugen「役に立つ」という動詞に由来する) と翻訳したように、有能性 (Tüchtigkeit) であり、一般に役に立つこと (Tauglichkeit) であり、人間のみならず、動物や道具の卓越性 (Bestheit) をまず意味している。徳は、そのものの最善の状態を示している。さらにアリストテレスは『ニコマコス倫理学』において、徳 (areté) を状態 (hexis) として捉えている。こうして、徳は人間の個々の行為を越える一般的な状態を表すようになった。それを表現するためにドイツ語では、「態度」(Haltung)、あるいは「道德的基本態度」(sittliche Grundhaltung) という言い方がなされるようになったという。そして、このことは、「徳が時間的に独立した仕方で人間の本質とともにすでに完結的に与えられているということの意味するのではない。徳の道德的な、すなわち、自由に基づいた性格は、徳は生まれつき現存する性質なのではなく、人間によってはじめて、あからさまな努力のなかで生み出さねばならないということの意味している。徳は人間の自己創造的本質の特質を表すのである。」⁽²¹⁾

この「態度」(Haltung) の概念について、ボルノウは別の箇所では次のように

をえないからである。』⁽¹⁷⁾これに続けてボルノウは、彼の尊敬する恩師の一人のヘルマン・ノールの「教育的連関」の概念の中に、すべての教育学の成果の前提が典型的な形で含まれていると付け加えている。

徳という言葉は、今日たしかに、科学においてのみならず、日常の言語使用においても軽蔑される言葉になっている。しかし、それは今になってはじめて生じた事態ではかならずしもないであろう。感謝の念の徳について述べた古典的哲学者がカント以外に見出されなかったように、ボルノウのこの論文では、教育者の徳についての組織的な問いが提出されたことはこれまでになかったことが指摘されている。ほとんど唯一の例外として、教授法学者のヴォルフガング・ラトケ（1571-1635）が挙げられているにすぎない。だからといって、このことは、人間にとって、そしてまた教育にとって徳が有する意味を否定することには決してならない。感謝の念の徳は、人間の生の全体を貫く持続的な基本態度を意味していたし、教育者が有すべき徳（ボルノウのこの論文では、愛と忍耐と信頼の三つの徳にかぎって論究されている）は、教育的な態度の深い部分を形成している。いやむしろ、こうしたことは、一般にはすでに広くある程度まで理解されていると言っても、過言でないかもしれない。ボルノウが触発され、その意味で本稿のモットーとしても援用したアーダルベルト・シュティフターの言葉に疑念を抱く人はいないであろう。たとえ教授＝学習過程を正確に科学的に取り扱うようになって、子どもにまず教育を受ける態度を呼び起こすのは、結局は教育者の徳にゆだねられるであろう。しかし、そうだとすると、それではいったい教育者の徳とは何なのか、ということがこれまで厳密に問われてこなかった点に問題が残っている⁽¹⁸⁾。

ところで、徳を論じることは、哲学の古い区分によれば、倫理学に属しているとされる。それは、人間がその世界の中で行う正しい振る舞いを取り扱う実践哲学の部門に属している。その倫理学そのものは、シュライエルマッヘルの『道徳論』の中で根底に置かれた区分によれば、「善論」、「徳論」、「義務論」の三部門にさらに区分される。その際に注意されるべきは、シュライエルマッヘルにおいても強調されているように、この三部門は、その三つを合わせてはじめて倫理学の全体ができあがるような個々ばらばらの個別の領域ではなく、その各部門のそれぞれが、その都度それ自身の特別な視点のもとで、倫理学の全体に着手する三つの考察法だという点である。善論は、人間にとってみずからの生の中で努力するに値するはずのものを問う。善論は、古代ギリシアにおいてすでに、他のあらゆる目標の序列を規定する「最高善」の問いにつながっている。義務論は、人間がその行為において果たすべき道徳的な要求を問題にする。徳論は、人間の道徳的な完全性がその中で現れてくる究極的な基本

機、決定的な出会いなどのように、生活の中へ突然入り込んでくる出来事が生じた際には、教育者は、それをその危険において、そしてまたそのよい意味においてよりよく理解しなければならない。そして最後に、教育者は、およそ教育がそこで起こっている「一般的情感的な諸関係」(die allgemeinen gefühlsmäßigen Verhältnisse)を顧慮し理解しなければならない。というのも、この諸関係は、教育を促進することもできるし、また同時に疎外することもできるからである。教育者がそこにおいて有意味に振る舞うことができるためには、この広い領域が適切に理解されなければならない。しかし、教育学理論のそのような内容が問題にされるとしたら、言うまでもなく膨大な叙述が必要とされるであろう。

ボルノウのみずからの証言によれば⁽¹⁶⁾、彼は哲学的人間学、そしてまた教育人間学を仕上げることに、彼の学問的研究の大部分を捧げてきたと言う。しかも、それは次の二重の視点においてであった。すなわち、一方で、それらに固有の方法をより鋭く取り出すことにおいて、他方で、その方法を、人間の生の可能なかぎり数多くの現象へ適用することにおいて拡張し、完全にする内容的な尽力においてであった。そして、そのようにしてようやくボルノウの晩年になって「解釈学的教育学」が成立してきたと言えるであろう。次節においては、できるかぎりそのような視点から、ボルノウにおける「徳」の問題への言及を試みる。というのも、徳を適切に理解しようとしているのは、教育学においてもやはり、われわれの生とともにつねにすでに与えられている教育現実のよりよい理解から出発する解釈学的教育学以外にはあり得ないからである。

IV

ボルノウは、彼のある論文集の冒頭に「教育者の徳について」という論文を意識的に配置し、その書物に寄せた「序文」において次のように述べている。「このテーマは現在の教育学において(すくなくともドイツにおいては)、はなはだしくなおざりにされているものであり、その理由は本質的にはおそらく、徳というものが他の経験的な諸方法とほとんど相容れないからというのではなく、人々が科学性を認めようとしない、現象学的で解釈学的な言及を含んでいるからにすぎないのであろう。しかしそれにもかかわらず教育学というものは、その任務を正しくはたすためには、徳に言及することを断念してはならない。なぜならそのなかには、教育的な態度の最も深い内面的な本質がかかわっているものであり、それがなければ教育学は、魂の抜けた技術に退縮してしまわざる

間の決断へ強いることによって、教育者を彼の行為に対するまったき責任へ覚醒させる。

4. 理論は、教育者が彼の行為をその中で把握する地平線を展開し、またそれとともに拡大する。理論は教育者に、より自由な見通しとより大きな確実性を与える。
5. そのように把握された理論においてはじめて、教育は手工的＝技術的行為を越え出て、創造的な精神的振る舞いの品位を獲得する。

ボルノウが幾重にも強調しているように、理論はいかなる使用説明書、処方箋を与えるものではない。そうではなく、理論は、上でまとめられたように、もっと別様に理解されなければならない。ボルノウによれば、この意味での理論は、問題解決をしようとする関心を何ら有さない「純粋な」認識努力から生じるのではなく、実践の必要、従来の理論がもはや妥当しなくなったために起きた現実の困難を解決する熟慮の必要から生じる。教育現実をつねによりよく理解する必要が絶えず求められている今日の状況においてはなお一層、解釈学的に理解する教育学のもつ意味は大きいと言わなければならないであろう。その究極の意味は、「教育についてのこのようなはじめて人間的な理解を呼び覚ますこと」に他ならないのであって、ボルノウが最初の問題設定においてすでに視野に収めていたとおりに、「教育学理論をこの意味において守り、それが単なるテクノロジーへ脱落するのを防ぐことは、あらゆる教員養成の中心的な課題」⁽¹⁵⁾でもある。

ところで、解釈学的教育学と対比させられる自然科学的な意味での教育学理論においては、教育は手工的＝技術的意味での「作ること」(Machen)であるという前提がなされている。しかし、たとえとりわけ教授(Unterricht)のさまざまな領域において、そのような前提が当てはまるケースが見出され、それが最初から拒否されるべきではないとしても、そのことによって教育、そしてまた教授の本来的な核心が言い当てられているわけではない。前節においてすでに指摘されたとおりに、そのような傾向が実際存しているが、それはよりよい理解からきっぱり拒否されるべきである。そうでなければ、教育者は一種の教育エンジニアにすぎなくなってしまう。しかし、実際の教育において、教育の事象を十分に理解しようとするれば、教育者は、彼の意識的な教育行動のために知っていなければならないことがらの範囲を、実質においてすでに越えていなければならないのである。たとえば、教育者は、人間の発達に関する有機的な法則に影響を及ぼすことはもちろんできないにしても、その成果を忍耐強く待ち通すためには、この法則を顧慮しなければならないと同時に、発達に際してさまざまに生じる障害に対して注意深くならなければならない。さらに、病気、危

哲学の対象は、現在において存在する世界と、伝統連関によって現在と結びつけられているかぎりでの過去である。現在において芽を出した線が未来へと延長させられるかぎりにおいてのみ、解釈学的哲学は未来を把握することができる。」⁽¹¹⁾しかしまた同時に、解釈学的哲学のエートスは、存在するものに対して畏敬の念を払い、それをなお批判することにあるのであって、未来の行為やまして未来そのものを技術的にないしイデオロギー的に操作することでは決してないことは言うまでもない。

そうなると、解釈学的哲学と表裏一体の関係にある解釈学的教育学の研究課題も、「そこで我々が生活し、そこで自らを方向付けし、現実を人が住める人間的な世界として経験し、そこで諸々の目的が可能であり、また充足が求められるこの生活実践の諸連関の内的形式を再構成すること」⁽¹²⁾に見出されるであろう。ところで、そのような解釈学的教育学の成立を、ボルノウは次の三つの課題の統一に見ている⁽¹³⁾。

- a. 人間の先入見から独立してそれ自体から叙述されるような、慎重にして独自の技能へと形成されるべき、対象の記述における、見＝させることの技能としての現象学的課題
- b. 記述された現象を一層より大きな全体の有意味な項として解釈することにおける、理解＝することの技能としての解釈学的課題
- c. 教育されるべき人間への特別な連関とそれを通して明らかにされる教育事象のより深い理解において、解釈学を具体化することにおける、教育人間学的課題

ボルノウは、この三つの課題が、一部は順次構築的に、一部は異なった側面として相互補完的に統一されることを、ここではじめて明確に示した。そして彼は、この意味において要求された教育学理論を「解釈学的教育学」と名づけたのであった。こうした包括的な課題を有する解釈学的教育学は、教育の現象を解釈学的に＝理解する科学として展開される。しかし、それは決して自然科学の意味での科学ではなく、熟慮の中で成立する真正の科学である。ボルノウは、その理論が有する意味を次の五点に見ている⁽¹⁴⁾。

1. 理論は熟慮を表す。教育者はこの熟慮の中で、彼の習慣となった行為から引き下がって距離をとる。距離をとることから、彼がその中で生きる諸関係が対象的なものになり、それは彼の熟考にとって把握可能になる。
2. 理論は教育者を、吟味されずに受け取られてきたイメージの中にとらわれることから解放する。理論は、問いの数多くの可能な側面を示し、それまで自明なものとしてみなされていたものの一面性を明瞭にする。
3. 理論は、それが「さまざまな可能性としての」二者択一を提示して、その

そこで次節では、主観性の哲学の中で展開されてきた近代的な思考一般を克服するものとして構想されたと言われるべきボルノウの「解釈学的哲学」(hermeneutische Philosophie)、またさらに「解釈学的教育学」(hermeneutische Pädagogik) がもっている意味の考察へ時間的に振り返って進んでいかなければならないであろう。しかし、それは難解かつ広大な課題なので、ここにおいてはとうてい十分に果たされ得るはずもない。また冒頭で参照したとおり、これに関してはすでに優れた研究がなされているので⁽⁷⁾、ここでは多少違った角度からその要点のささやかな再整理が試みられるにすぎない。

III

ボルノウの1986年の論文「解釈学的哲学」によれば、精神科学における機能を越え出るような一般的な哲学的意味で、「解釈学的哲学」という名称が最初に導入されたのは、彼が知るかぎりにおいて、オットー・ペゲラーの1972年の同名の論文集においてであった。そして、ペゲラーはその「序論」において明瞭に、「どのようにして哲学の全体が解釈学的哲学として理解されることができるか」⁽⁸⁾という問いを立てたのであった。このような意味での解釈学的哲学の最初には、その他の一切のものがその上に基づく根本所与として、次の単純な事実が前提される。すなわち、「われわれの生活においては、つねにすでに生活と世界についての理解がわれわれに与えられている。」⁽⁹⁾こうした理解をわれわれは、いつかある時はじめて獲得するわけではなく、すでにディルタイが明らかにしたように、われわれが総じて生きるかぎりにおいて、われわれがその中で生活している世界を、われわれはまたつねにすでに理解しているのである。そして、われわれはそこにおいて有意味に振る舞うことができる。なぜならば、そこにおいてわれわれに出会うものの一切は、その意味においてわれわれに理解され得るものになるからである。

ところで、この根本所与は、二重の方向に向かって、もっと詳細な規定を要求している。一つには、われわれがその中で生活している世界がその根源的な所与性において取り出されなければならないこと、今一つには、理解するということの展開がもっと詳細に探求されなければならないことである⁽¹⁰⁾。そのようにして解釈学的哲学は、われわれの生活世界を、それが有意味なものとして理解されるかぎりにおいて把握する。しかし、いかなる適切な解釈によっても、その意味連関の中へ取り入れられない無意味なものが、この世界へ入り込むところで、解釈学的哲学はその限界に突き当たる。したがって、「解釈学的

し、気にも入らない贈り物に対して感謝を求められたとしても、感じてもない喜びを演技して見せるという友好的に包み隠された嘘をつくしかなくなってしまう。

しかし、以上のような原因は、それがいかに直接的な害毒を引き起こしているにせよ、どちらかと言えば二次的なものであろう。そこでボルノウは、瑣事に惑わされることなく、究極の原因を、「近代的な思考一般」(D 154)の中に見ている。近代的な思考は、主観性の哲学 (Philosophie der Subjektivität) において最も明瞭に実現されてきた。その際、それが理想主義的な刻印づけのゆえなのか、あるいは現実主義的な刻印づけのゆえなのかは問題にならない。主観性の哲学においては、孤立させられた意識から出発して、そこから一步一步前進していく仕方でその世界が構築されるが、そこにおける近代的な思考一般が問われなければならない。ボルノウによれば、多少ぶしつけなコメントが許されるとすれば、こうした主観性の哲学は、ゲーテのプロメテウス、ないしは一切を自己自身の力に帰そうとするような強情に反抗する現代の青少年に類似しているとされる。そして、決定的なのは、「そのような主観性の哲学においては、感謝の念を適切に理解するためのいかなる余地も存しない」(D 155) ということである。ボルノウはさらに、次のような事例に言及して、このことを証明している。アルバート・シュヴァイツァーの述懐の一つも収められている小さな箴言集『感謝の念は心の記念』(“Dankbarkeit ist das Gedächtnis des Herzens”, Die Tieck-Bücher, Salzburg 1983) において、このテーマに関して集められているさまざまな証言のうち、(前節の⑥では、その書名だけが挙げられたにすぎないのだけれども) カントの当該箇所以外には、哲学の古典家は誰一人として登場しないという事実が指摘される。この事例は、彼らにとっては、感謝の念に関して何も言われるべきことがなかったことを明らかに示唆している。さらにボルノウに付け加えて言うことができるのであれば、ここで問題にされた近代的な思考一般の方法によっては、感謝の念といった人間にとって最も重要である徳でさえも、学問的な研究の対象になり得ないという深刻な事態が生じていると言えよう。

ボルノウは、この論文を次の言葉で締めくくっている。「われわれの生とともにつねにすでに与えられている世界と生の理解から出発する哲学の枠内においてのみ、すなわち、それに加えて、庇護性と威嚇性の解消され得ない緊張の中で生を考察する解釈学的哲学の枠内においてのみ、感謝の念を適切に理解することが可能なのだと思われる。しかしながら、このことは、ここでは論究され得ない別の問いへ通じていくであろう。私はやはり、こうした慎重な見解で満足しなければならない」(D 155)。

においてある深淵の中へ転落するのではなく、「何らかの仕方で」一つの支える力によって受け止められるのだという「希望」を前提にしている。「かくして、信頼、希望、感謝の念は、押し寄せてくる絶望を克服する中で実現された人間の生がもっている状態、つまり現在、未来、過去という時間の三つの次元にしたがって区分された状態を形成しているのである」(D 153)。つまり、人間はいわば、確実な庇護性の感情の中で現在に憩いながらも、その信頼に支えられて希望に満ちて未来へ立ち向かい、感謝の念をもって過去を顧慮する仕方で、自己自身の生を生き抜いている。

さて、そのような仕方において人間の生の全体を貫く持続的な基本態度としての感謝の念は、またそれとともに畏敬の念 (Ehrfurcht) は、今日、幾重にも嘆かれるように、消滅しつつある。ボルノウは、そこにはいくつもの原因が重なり合っているとしながらも、それが欠如するようになった原因として、以下の三つのことがらを指摘している。

最も即座に思いつかれる一つの原因は、われわれの世界においてますます進行している「合理化」(Rationalisierung)にある。たとえば、すべての商品には価格が設定され、またすべての労働には賃金が支払われるように、すべてのことが厳密に相互に差引勘定されることができるところにおいては、感謝する必要はまったくない。むしろそれ以上に、すべてが合理化されたそのような世界においては、そもそも感謝する余地など最初から存在しない。当然のことながら、こうした世界においては、「より深い人間的連関」は失われていく。そこでボルノウは、次のように問いかけている。「もし、感謝の念が、人間の共同生活の中で、それがもっている意味ある機能を保持すべきならば、あるいは再獲得すべきならば、ないがしろにされた生の領域 (Lebensbereiche)、すなわち、より高次の精神的な文化という生の領域を育成することが重要である。この生の領域は、合理的な生の支配からまぬがれて、権力追求や利潤追求の彼方でその意味をそれ自身の中にもっている」(D 154)。

二番目の原因として挙げられるのは、われわれが「繁栄社会」(Wohlstandsgesellschaft)の中で生きているということである。しかし、もっと厳密に言えば、われわれが外見上はまだ誰にも妨害されないで生きている世界の部分が繁栄社会だということである。裕福な社会においては、万人が自分の必要とするすべてのものを、すでに所有している場合もあるし、そうでない場合でも、必要に応じていつでも購入することができる。そうになると、贈り物をするには価値がなくなり、感謝することもその意味を失う。贈り物を仮に行うとしても、その選択はますます困難になり、もしそれが適切でなかったならば、受け取られた贈り物は、受取人にとってお荷物になるだけである。必要でもない

念」,つまり「一貫した気分性として人間の生を貫く感謝の念」(D 151)の記述にまで突き進んでいる。そのような感謝の念を人間が体験するのは、たとえば、さんさんと輝きながら期待するに足るような兆しを見せる夏の日にゆったり休らいで目覚める際、うまくいった日々の仕事の後の夕べに心地よく休らう際などである。あるいは、この意味での感謝の念は、孤独な散歩の際にいわれなく突然人を襲うこともあり得るし、こうして最終的には、一貫した気分性として人間の生を全体として規定することができる。したがって、ここで問題なのは、「人間の現存在の全状態 (Gesamtverfassung), ないしはまた、一般的な生の態度 (Lebenshaltung) としての連関」(D 152)である⁽⁵⁾。ここでボルノウは、もう一度次の二つの感情の区別をする。すなわち、「人間が一定の状況において感じ、彼の関与も功績もなしに彼に生じてくるが、やがてまた即座に再び消え去る感謝の感情」と「生の全体を貫く持続的な基本態度としての感謝の感情」の区別がなされなければならない。そして、後者の意味での感謝の念において、ようやく「徳」の問題が生じてくる。「というのも、この後者は、何らかの仕方で外から人間に飛来してくるものではなく、人生の苦渋と運命的打撃との長い困難な対決の中ではじめて獲得されなければならないからである。この意味においてはじめて、われわれは感謝の念を一つの徳として特徴づけることができる」(D 152)。この決定的な箇所ではボルノウは、ゲーテの老齡期に作られた感動的な詩「花婿」(“Der Bräutigam”)の最後の一句「ともあれかくもあれ、人生はよい」(Wie es auch sei, das Leben, es ist gut)のもつ深い意味を考察している⁽⁶⁾。ゲーテのこの詩において最愛の妻を亡くした花婿が告白するこの言葉は、まさに彼の人生との真剣な対決の結果である。この点にボルノウは、究極の感謝の念の一つの典型を見ていると言えるであろう。

II

前節において、感謝の念の概念に関するボルノウの綿密な記述を、いくつかの論点にしたがってごく大まかに概観したが、とりわけ⑦で見られたように、なるほど感謝の念は一つの「徳」であるが、それは「独自の徳」(eine Tugend eigener Art)であることが明らかになった。すなわち、「感謝の念は同時に、人間の一定の全状態を前提にし、この全状態の中でのみ感謝の念は展開されることができるのである」(D 153)。さらにボルノウによれば、すべての感謝の念は、「生に対する信頼」、つまりハイデッガーとの対比において強調された慎重な意味での「存在に対する信頼」を前提にし、そして同時に、人間は未来

言葉の歴史とその概念史についての詳細な付論を挿入しているが、それについては残念ながらここでは割愛しなければならない⁽⁴⁾。

⑥上述の③～⑤において、贈り物と感謝の義務の関係を一瞥したが、しかし実は、これは人間に尽くされた「善行」(Wohltat) から感謝の必要が生じる唯一の形式でもないし、まして最も重要な形式でもない。(物質的な意味での)贈り物よりもずっと重要な類いの手助けや援助がある。たとえば、困難な生活状況に陥っている人に、その後の人生において実り多いものとして裏づけられるような助言を与えたり、あるいは、高い山岳地帯でのスキーの際に、自己自身の生命を賭けて、ある人を転落寸前で受け止めて救助するなどの場合がそうである。このような場合においては、「個々の感謝」を越えて、「感謝の念」という持続的な感情が発達してくる。さらに、一度限りの援助ではなくて、比較的長期間にわたって及ぼされる助成が問題となるところにおいて、こうした持続的な感情が生じてくる。たとえば、尊敬する教師に対する感謝の念はその一例である。いずれにしても、ここでようやく、本来の問題設定である「徳としての感謝の念」、あるいはもっと一般的に、「人間の生活態度としての感謝の念」というテーマに戻ってきた。すでに明らかなように、したがってここでは「感謝」(Dank)という言葉ではなく、「感謝の念」(Dankbarkeit)という言葉が用いられなければならない。この意味においてボルノウは、カントの『道徳の形而上学』から二箇所を引用した後で、次のようにまとめている。「単純な謝辞や、あるいはまた返礼の贈り物によって、果たされる義務のある感謝が『弁済される』ことができるような個々の贈り物とは異なって、感謝の念は、現在を越えて持続し再び消えることのない感情である。大袈裟な言葉をはばからないならば、感謝の念は、永遠の感謝の念である」(D 148)。また、ボルノウが言及したトリュープナーの辞書の指摘が示すように、「感謝の念」(Dankbarkeit)という言葉は「考える」(denken) という単純な動詞に由来しているところからも、「ありがたく思う心情の中には同時に、受け取った善行のことを回顧しながら考えるということが存している」(D 148)。「かくして、感謝の念は、人間が自己の過去に対してもつ関係と深く連関している」(D 148)。この文脈の最後においてボルノウは、ジンメルとアルバート・シュヴァイツァーを引用して、解消されることができない持続を感謝の念は要求すること、感じられた感謝の念は口に出して述べられる必要もあることを明らかにしている。「忘恩はつねに、重大な人間的無能である」(D 151)。

⑦ところで、以上において考察された感謝の念は、人間が一定の個々の人間に対して示す感謝の念であった。ボルノウはさらに最後に、「もっと別の、一般的な、そして[あえて]言うとなれば、対象のない (gegenstandslos) 感謝の

贈り物はなされ得ない。「それに反して、贈り物は、それに対して何の[見返りの] 要求も存しない自発的な賜物である」(D 133)。贈り物がなされ得るのは、あらゆる必然性を越えた自由の領域、先取りして言えば、より深い意味で人間的なものの領域においてである。商店で売り手と買い手が授受に際してお互いに「ありがとう」と言ったとしても、「たいてい無思慮に発せられたこの言葉は、この過程からぎこちなさを取り除き、そのようにしてこれに自由な人間性の息吹を与えておく試みにすぎない」(D 134)。

④とはいうものの、歴史的に見れば贈り物は、未開民族において特に明らかに広まっているように、儀式的に規則づけられた形式で土産物として厳かに進呈されるという役割を果たしてきた。マルセル・モースの研究によって示されるように、ここで問題なのは、贈り物(しばしば貢ぎ物にすぎないこともあるが)を「差し出し」、「受け取り」、「返礼する」という三つの連関であり、そしてこれには、そこから生じる「差し出す義務」、「受け取る義務」、「返礼する義務」が伴っていることである。こうして永続的な連帯の印として贈り物の交換が継続されることになるが、問われるべきは、「この永続的な連帯はまたすでに、基本的には何と言っても、最初の贈り物の意図の中に置かれていた」(D 135) ことである。最初に行われる贈り物には、ある種の押しつけがましが存し、贈る者は贈られる者を一定の仕方義務づけようと欲している。「先鋭化して言えば、あらゆる贈り物は買収の試みである」(D 136)。

⑤しかし、こうしたことは、ひょっとしたら贈り物の本質に付着させられているかもしれないが、贈り物の本質そのものには該当しない墮落であって、そうすると、まったく自発的に贈り物をするのは、ある人間を喜ばせるため、あるいは悲嘆にくれた人間を元気づけるためだという単純な事実に対するまなざしがふさがれてしまう(③参照)。「人間を贈り物へといざなうのは、まずさしあたり溢れ出る親切と愛情に満ちた思いやりであり、そのことのためには人間は、そのよき意図において誤解される危険すらも、みずから引き受ける」(D 137)。ここでボルノウは、「いかなる感謝によってもきっかけを作られたのではない最初の差し出し物の中に、美が存する」というジンメル の考察に着目し、この点に「贈り物をするということの一つの本質特徴」(D 137)を見出している。さらにボルノウは、ゲーテの『ファウスト』第二部における三人のグラーツィエ(優美の女神)の対話を引用して、これを「贈り物が適切に行われ、そして受け取られる形式」(D 138)として挙げている。ゲーテはこの形式を「優美なもの」(anmutig)として特徴づけ、「与えること」、「受け取ること」、「感謝すること」のいずれにおいても「優美さ」が込められなければならないことを要求した。ボルノウはこの後に続いて、「優美」(Anmut)という

力なしに与えられるのではなく、ゲーテにおいてもそうであるように、まじめな対決においてはじめて獲得されなければならない。この意味ではじめて、感謝の念は、生 (Leben) に直面して、一つの徳であり、これを人間は、自己の生を完成するために手に入れなければならない」(D 153)。換言すれば、人間は究極の感謝の念の徳を獲得しないかぎり、みずからの生に直面して自己の生を完成することができないということになるであろう。ちなみに、しかし「数多くの人間の生、そしてとりわけ老いた人間の生は、これとは反対に、失望とひねくれによって刻印づけられている」(D 153) という厳しい指摘が示しているように、この徳が容易に獲得されるものでないことは明白である。

さて、「究極の感謝の念」という言い方がなされたことから推察されたとおり、ボルノウは、いわばいくつかの層において感謝の念を入念に記述している。しかしそれは実際かなり複雑なので、ここではそれに厳密な線引きを与えることができないが、そこにおけるいくつかの論点を取り出してみることは可能かもしれない。

①「幼児はいかなる感謝の念も知らないし、幼児に感謝の念を期待するのは不適切であろう」(D 131)。すべての欲求が自明のように満たされる家族の庇護性 (Geborgenheit) の中で生きるかぎり、感謝の必要はない。この文脈において、両親に対して感謝すべきかどうかという問題も理解されるであろう。「感謝の念は、つねにある一定の隔たりを前提にする」(D 151)。

②一切を自己自身の力に帰そうとするゲーテの「プロメテウス」に見出されるような誇り高い自己意識的な態度は、青少年に特有の反抗であり、たしかにそこにおいてのみ人間の自立性は展開されるとしても、そうなるところでも感謝の念は問題になり得ない。「しかし、この反抗は結局は貫き通されることはなく、人間は次のことを認識しなければならない。つまり、人間は社会という決定的な連関においてのみ生きることができると、人間は社会に支えられること、そして人間は自分が他者に負っているものによってのみ生きるということである。これを承認するのは青少年期の人間には困難であり、それはある一定の成熟を前提にしている。感謝の念が発展することができるのは、この状況においてのみである」(D 133)。さらに、「感謝の念は自由ないとなみであって、感謝の念が期待されている人間からでさえ、力づくで手に入れられることはできない」(D 133)。

③ところで、一般に、何らかの贈り物がなされた場合に感謝の念が問題になると言えよう。しかし、「贈り物」とは何か。商店で代金を支払って購入した品物は贈り物でないし、労働の対価として得た賃金も贈り物でない。合理的に規則づけられた諸関係の領域、つまりこの意味での必然性の領域においては、

解釈学的教育学における徳論の試み

——ボルノウにおける感謝の念の概念をめぐって——

森 邦 昭

教育するためには、人は何ものかでなければならない。
各人が何ものかであるとき、かれは容易に教育できる。
(アーダルベルト・シュティフター『晩夏』)

ボルノウ (1903.3.14-1991.2.7) において、「感謝の念」(Dankbarkeit) の概念が、いかに終始一貫して重要なテーマであったかという事実については、彼の解釈学的哲学と解釈学的教育学のもつ豊富で多彩な意味を考察した岡本英明の貴重な論文において、すでに論究されているとおりである⁽¹⁾。本稿では、この概念についてボルノウがその最晩年に再度とりあげて慎重かつ綿密に記述した論文「感謝の念について。優美についての付論とともに」⁽²⁾からまず出発し、次に時間的にさかのぼって、彼の解釈学的教育学の成立とそこにおいて「徳」(Tugend) が論じられる意味と必然性について若干の考察を試みる。最後にロッホによる「教師に要求される諸能力」の記述の試みについて補足的に触れる。

I

「感謝の念は総じて消滅しつつあるように思われる」(D 131) にもかかわらず、なぜそれは人間にとって重要なのであろうか。感謝の念が欠如するようになった原因については次節でとりあげることにするが、それにしてもなぜ「感謝の念は特別な種類の一つの徳、つまり人間が素質として生まれつき携えてくるのではなく、特殊な成熟過程においてはじめて獲得しなければならない徳」(D 131) なのであろうか。その理由はさまざまに挙げられるであろう⁽³⁾。とはいうものの、ボルノウによれば、「究極の感謝の念は、人間に贈り物として努