

広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第66号 2017 79-87

# 授業における 規律指導と自己規律の形成に関する一考察

— コルン (Korn, C.) による *Disziplin* の問題史的考察を手がかりに —

早川 知宏  
(2017年10月4日受理)

A Study on the Teaching of Discipline and the Formation of Self-discipline in Lessons:  
Korn's Historical Study of the Problem of Discipline

Tomohiro Hayakawa

**Abstract:** The purpose of this paper is to clarify the significance of the teaching of discipline for the formation of self-discipline. This is done by looking at recent teaching trends for discipline, namely the historical study of the German word *Disziplin* by Korn, a German educationalist. Korn, stating that the term *Disziplin* derives from the Latin word *disciplina*, pointed out that the term represents the unity of the subject and the conduct of learners. While *Disziplin* was previously understood as a conduct such as control, and Korn now states that the meaning of *Disziplin* denotes the separation of the subject from the conduct of the learners. To understand *Disziplin* as a unified meaning, Korn reconstructed the teaching of *Disziplin* by means of Hönigswald and Petzelt's educational theory. Furthermore, the significance of his concept is to reconstruct the teaching of discipline by means of historical study and to indicate the possibilities of rethinking the current situation regarding discipline such as "zero-tolerance policing" and so on. However, Korn's concept is problematic in that it does not focus on the subject.

Key words: Discipline, Cultivation, Education, Lesson

キーワード：規律、陶冶、訓育、授業

## I. はじめに

規律指導は、教育実践における集団づくりとの関連の中で展開されてきた。1950年代に日本に紹介されたマカレンコの集団主義的教育論は次第にその重要性が認識され<sup>1</sup>、マカレンコに基づく規律指導が展開されることとなった。生活指導の研究・実践をリードしてきた全生研は、学習規律を授業外の学級集団において指導される外的行動の規制のレベルとして理解し<sup>2</sup>、これにより学習規律の指導が、生活指導実践・理論の成果をそのまま授業にもちこむ形で実践された。他方で吉本均は、授業の中でいかに全員の参加・発言を保

障し、自主・共同の学習体制へ導くかを追及し<sup>3</sup>、「学習のきまり (スタイル)」の定式化から一定の秩序ある学習体制を作りだすことが学習規律と理解されることとなった<sup>4</sup>。

1970年代から現在に至るまでの規律指導の論点となっているのは、教科内容の指導と学習規律の指導とをいかに統一的に捉え実践するかであったといえよう。すなわち、学習規律の指導において生活指導的なものと教科指導的なものとを統一し、教科固有の学習規律を指導しようとする試みが行われるようになったのである<sup>5</sup>。教科内容の指導と学習規律の指導とを統一的なものと捉え、規律指導の研究に取り組んできた

葉原昭徳は、教科内容に応じた学習規律の指導の方法としての指導的評価活動の必要性を述べ、学習者が教科内容の本質に迫ることを目標に、図や地図や表などを用いた発表や、論拠ある説得的な発言など教科内容に向かう発言に対する評価の在り方を提起してきた<sup>6</sup>。

しかしながら近年、教科内容の指導と学習規律の指導の統一とは離れた文脈でも「規律」が語られている。例えばアメリカを発祥とするゼロトレランス方式が導入され学習者を罰則で管理することが規律の指導と捉えられつつある<sup>7</sup>。また授業のスタンダード化の動向の中で、正しい姿勢の座り方、発表の仕方、話の聞き方の徹底が学校教育において取り組まれ、それを強調することによってスタンダード以外を認めない標準の基準化や授業パターンの画一化、そして学習活動を強制・拘束することによる学習者の深い理解の妨げにつながる危険性も指摘される<sup>8</sup>。こうした動向はドイツにおいても見られる。つまりドイツではブエブ(Bueb, B.)による『規律礼賛(Lob der Disziplin)』(2006年)がベストセラーとなり、その中では規律が服従や強制と理解され<sup>9</sup>、ナチス時代の経験から規律を忌避するドイツにおいて大きな波紋を呼ぶこととなったのである<sup>10</sup>。

こうした規律が管理と捉えられる動向の中で、教科内容と内容の獲得のための学習者の行為とを結びつけて、学習者の自己規律(Selbstdisziplin)の形成のための規律指導を提起するのが、ドイツの教育学者コルン(Korn, C.)である。コルンは規律(Disziplin)を、世界を秩序づける知識と人間性(Mitmenschlichkeit)とを結びつける知識獲得のための学習の方法として提起する。ここでコルンは、規律を意味する術語のDisziplinが歴史的にどのように成立・展開してきたかを明確にし、古代から現代までのDisziplinの特質から、Disziplinは学科の内容が要請する学習者による知識獲得のための方法的観点であり、知識の獲得によって自己規律へ導かれることが示されるものの、教育の中でDisziplinが語られるとき、管理といった一面的な意味で捉えられてきたことを問題とする。その上で彼は新カント派の教育学に属するヘーニヒスヴァルト(Hönigswald, R.)の「統合(Konzentration)」概念とペッツェルト(Petzelt, A.)の「陶冶(Bildung)」と「訓育(Erziehung)」の論及を手がかりに、学習者が対話の中で知識を獲得していく自己規律のための規律指導を構想する。

ただし、コルンの提起する規律指導の構想には、課題も指摘される。コルンと同様にドイツにおいて規律の研究を行っているベッカー(Becker, C.F.)によれば、コルンがDisziplinを学科の内容と学習の方法の

観点で捉えているにもかかわらず、内容ではなく方法だけが重視されていることが論難されるのである。そこで本稿では、コルンの描くDisziplinの古代から現代までの問題史を取り上げ、ヘーニヒスヴァルトとペッツェルトに基づく規律概念の基礎づけを検討した上で、コルンが提起する規律指導の構想と課題を考察する。以上の考察を通して彼の提起する自己規律のための規律指導の構想の特質を明確にし、現在の規律指導の動向に照らしあわせながら、その意義と課題を明確にしていきたい。

## Ⅱ. コルンによる Disziplin の問題史

### 1. Disziplin 概念の起源とその成立：古代ギリシア・ローマから中世

コルンは、古代ギリシアにおいては術語のDisziplinは用いられなかったものの、現象としては存在していたことを示している<sup>11</sup>。すなわち、真実の獲得に向けた対話の形態であるソクラテスの問答法としての産婆術である。産婆術には、対話の相手による質問によって学習者を混乱させながら、知識の獲得である「産婆」が目指され、コルンによれば「産婆術に示される認識にむけて自身を方法的に規律づける行為は、事物に対する取り組みに基づく人間間的な行為」<sup>12</sup>である。知識の共同探究の中でコルンは、産婆術は三つのDisziplinの方法からなるとしている。「自己吟味(Selbstprüfung)、その都度の事物関連の吟味、そして対話の相手との吟味」<sup>13</sup>であり、この方法的観点は、真実の獲得に向けて自身や相手へ懐疑をもって取り組むと同時に、人間間性といった訓育的観点を強調するものであることが指摘される<sup>14</sup>。

ソクラテスの問答法はプラトンに引き継がれた。プラトンにとって対話としての弁証術(Dialektik)は世界の探究のためのDisziplinであるとされる<sup>15</sup>。プラトンの弁証術は仮説を検証することを繰り返し、人に秩序を創造し認識させるものである。その中でDisziplinを保持することは、「方法的に事物について知ることを意味し」ており、その際に欲求を制御することや思慮深さを示す自己支配や自己規律が求められた<sup>16</sup>。

古代ギリシアのソクラテス、プラトン、アリストテレスから、産婆術や問答法を学んだ古代ローマのキケロは、レトリックを含む自由学芸による人間形成を重視する。キケロの教育の目標は「完全に理想的な弁証家」<sup>17</sup>である。キケロは、完全な弁証家になるためにはさまざまな知識を身に付ける必要があり、自由学芸であるレトリック、文学、哲学などの文系学科、数

学、幾何学、音楽理論、天文学などの数学学科をよき弁論家になるために獲得すべきことを提起した<sup>18</sup>。キケロが用いる自由学芸は、disciplinae liberalesと言われ、disciplinaは、教育 (Ausbildung) の経過、教育のための内容、そして内容を学ぶことによって発達した結果であり、学習者による知識獲得の方法と内容としての事物を関連づけるものであった<sup>19</sup>。したがって disciplinaは、ひとつひとつの学科の体系とそれを学ぶことの統一として捉えられるからこそ、コルンには「知識の獲得とそのための態度は Disziplin 概念の本質的特徴」<sup>20</sup>として理解されるのである。コルンは「弁論家はさまざまな学問を学ぶことや事物認識を通して規律づけられ、弁論家が公共の場において自律的に活動することができることを意味する自己規律へ導かれる」<sup>21</sup>とキケロの disciplina 概念を解釈する。すなわち学習者が学問を学ぶことによってこそ自己規律は身に付けられることが Disziplin の問題史から導き出されるのである。

古代を源流とする自由学芸は中世にも継承されることとなった。中世初期において認識基盤は聖書であり、「個々の学科は、将来の神学者のための入門教育に役立ち、聖書を読み解き知識を獲得するための前段階としての道具的特性を持っていた」<sup>22</sup>。そのため全的な学習を意味する disciplina は教授-学習過程が分解され、正しい行為はキリスト教の信仰を通して規律づけられ、学習者の哲学と神を前提とする神学の矛盾が問題となった<sup>23</sup>。

この矛盾の解消に努めたのがスコラ哲学者のトマス・アクィナスである。アクィナスは、理性を通して知識を獲得していく能動的な能力 (aktives Vermögen) について言及している。アクィナスは、神と異なって人間の認識能力には限りがあることを示し、「知識は人の認識に基づき、信仰とは区別される」<sup>24</sup>ことを指摘した。そしてアクィナスは、能動的な能力によって知識を獲得していくために教師が学習者を援助して、段階を踏んで完全な認識を目指して学習者自身による論理的で理性的な学習プロセスによる知識獲得の必要性を述べ、理性と論理の必要性を提起した<sup>25</sup>。こうした学習者の理性を重視した知識の獲得の方法は、近代へと受け継がれていく。

## 2. Disziplin の教育的基礎づけ：カントとヘルバルト

古代における学科の内容と学習の方法が統一的に理解される Disziplin 概念とは異なって、近代には主体による認識方法は哲学の中では受け継がれつつ、教育において Disziplin が管理的に捉えられることとなる。主体による認識方法を「一方では経験界に、他方で物自体の世界に分離し」<sup>26</sup>、経験界において人の認識

には二種類あることを規定したのがカント (Kant, I.) である。すなわち「第一の源泉は、表象を受け取る能力 (印象に対する受容性 (Rezeptivität)) であり、また第二の源泉は、これらの表象によって対象を認識する能力 ((悟性) 概念の自発性 (Spontaneität)) である」<sup>27</sup>。カントは悟性をこのように捉えた上で、認識の仕方に関わる認識カテゴリーを規定する。コルンは、悟性とは感覚的に受け取った何かを批判的に認識する機能を有しているため、カントにおいて Disziplin は「主体の自律的で、方法的に基礎づけられた批判能力 (Kritikfähigkeit) であり、批判能力は悟性 (Verstand) を意味する」<sup>28</sup>と捉えている。

しかし、こうしたカントの哲学的な規定はカントの教育論の中では関連づけられていないとされる。とりわけ問題とされているのはカントによる教育学に関する講義をカントの弟子であるリンク (Rink, F. T.) がまとめた『教育学 (Immanuel Kant über Pädagogik)』(1803年) である<sup>29</sup>。

カントによれば、Disziplin (訓練) は、動物性を人間性に変える Zucht (しつけ) と同義であり、人間に、例えば静かに着席させたり指示したことを守らせるといった規則を強制的に身に付けさせるものである<sup>30</sup>。違反についての処置としては「生徒が例えば嘘をついたときには、軽蔑的に応対するべきである」<sup>31</sup>と示す。しかしカントのこのような指摘に対してコルンは、「無視という軽蔑としての規律指導の捉え方は、子どもにその都度の事物に関連した認識主導的な要素をなくし、子どもは従属的なままである」<sup>32</sup>と評価している。

このようにリンクによって編集されて描かれる教育における Disziplin に含まれる従属性は、カント哲学における主体の認識方法とは関連づけることはできないとされている<sup>33</sup>。そのためコルンは個々の自由と強制との間の隔たりを解消するために、ヘルバルトの教育論における Disziplin を引き合いに出すのである。

コルンによれば「ヘルバルトは、Disziplin という用語とは関わり合わなかったが、管理 (Regierung) や訓練 (Zucht) を使用するためこの概念と関わってはいる」<sup>34</sup>とされる。ヘルバルトは訓育的教授において品性陶冶を目標とし、その方法として多方面の興味を呼び起こすこと、また教育の作用として教授、訓練、管理の必要性を述べる。ヘルバルトによれば管理は今日あるいは将来にとって、他の人や子どもにとって有害なものを取り除くことや、闘争に対して必要と思われる軋轢を取り除くことを目的とし、おどかしや、緊急の場合、強制を通して原則的に妨げられるものであるとされた<sup>35</sup>。ここからコルンは、ヘルバルトの管理もまた陶冶とは乖離しており、「事物に即した

Disziplin ではない」<sup>36</sup>と指摘する。

他方で、訓練は「陶冶しようとする意図をもって、青少年の心情に直接的に働きかけること」<sup>37</sup>であり、教授とともに生徒の思想圏を陶冶するための働きかけである。そのため「陶冶の目標に向けて訓練は正当化される」<sup>38</sup>。こうした考察からコルンは、確かにヘルバルトは、Disziplin という用語に直接には言及していないものの、学習者の品性陶冶のための行為を形づくるといふヘルバルトの構想は概念的には Disziplin とも関わっていると捉えている。ただしコルンは品性陶冶に見られるように、ヘルバルトは教育の目的を倫理学に設定し、そのため教育の目的が学習者の知識獲得ではなく道徳性に狭く理解されうることを指摘している<sup>39</sup>。

ヘルバルトは管理や訓練という Disziplin の代わりとなる概念を用いてカントにおいて問題となる強制と自由を結びつけることを試みた。カントとヘルバルトを引き合いに出しながらコルンが強調することは、教育的に Disziplin を基礎づける場合に、Disziplin は管理的な意味でも用いられるようになり、ヘルバルトの死後では、Disziplin は教科内容とは切り離され、管理や統制が強調されるという点である<sup>40</sup>。

### 3. 19世紀以降の Disziplin の展開

ヘルバルトの試みの後に19世紀の中頃には、国家の秩序の確立に向けた学習の制度化の流れの中で、Disziplin 概念は注目された<sup>41</sup>。フーコーは、19世紀における修道院を併設している教育機関は、修道院の生活態度と規則正しさを受けついでおり、そこでの修道士たちは規律・訓練の達人、つまり時間処理の専門家、律動ならびに規則正しい活動の主要な技術者であったことを述べている<sup>42</sup>。教育機関には制度として時間割が導入されることとなり、「時間の使用 [= 時間割] は、浪費のおそれ―道徳上の罪、ならびに経済上の不正を除去」<sup>43</sup>する可能性を秘めており、「実際の活動は道徳的に正当化される」<sup>44</sup>ものとしての意味を持っていた。

しかしながら他方で、Disziplin は国家の利益のための道具としても利用された。19世紀のドイツの学校では、ヴィルヘルム二世の影響もあり、生徒が自身で規律を作りだすことは重要ではなく、生活の秩序をつくるために教師の命令 (Befehl) が重要となった<sup>45</sup>。この動向は20世紀にも引き継がれ、改革教育学の運動の中で全体主義が批判されたものの、ナチス政権の影響から、「学校経営を兵営のようにする調教の Disziplin によって、Disziplin は陶冶の要求の下での行為とは見なされない」<sup>46</sup>概念となった。

古代ローマにおいては Disziplin の語源である

disciplina が学科の内容や学習を包括する概念として捉えられた。しかし近代になって教育において Disziplin が語られるときに、管理の問題が出てくることとなる。コルンが Disziplin の問題史から強調することは、「古代に示される Disziplin の対話による方法的な認識と事物構造との関連がなくなった」<sup>47</sup>点である。その起点となっているのがカントであり、19世紀以降も政治との関係から、Disziplin が管理の一面性において取り上げられることとなる。ヘルバルトはカントの課題を解決することを試みるものの、教育の目的が倫理学に狭く理解されたことで知識の獲得よりも道徳性が強調され、ヘルバルトの死後、統制や管理が強調される原因ともなった。そこでコルンが規律指導を構想する上で、規律を教育学的に基礎づけるために依拠するのが、新カント派の教育学に属するヘーニヒスヴァルトとペッツェルトである<sup>48</sup>。

## Ⅲ. コルンによる「統合」概念と陶冶、訓育に基づく規律概念： ヘーニヒスヴァルトとペッツェルトへの論及を手がかりに

### 1. ヘーニヒスヴァルトの「統合」に基づく規律概念

コルンは規律概念を教科内容と関わる学習者の認識行為として捉えるために、ヘーニヒスヴァルトの統合概念から規律概念の基礎づけを行っている。ヘーニヒスヴァルトは、統合概念について「事物的な知識材の統合性 (Konzentriertheit) と、知識の獲得に方向づけられる統合可能性 (Konzentrierbarkeit) とを区別した」<sup>49</sup>。

ヘーニヒスヴァルトは、「知識材の統合性は妥当性の含まれた事物の相互関係性の統一であり、統合可能性は学習者が経験的に知ることの可能性」<sup>50</sup>であるとして、知識の内容とそれに対する学習者の認識行為を意味する概念であると規定した。つまり「統合」とは、教科内容の意味と構成を基礎づける概念であり、それを主体が認識し、取扱い、人格となることを意味する<sup>51</sup>。ヘーニヒスヴァルトの統合概念からコルンは、規律を専門科学的に区別された事物領域やテーマ領域に対する、学習者の認識行為として理解し、学習者の認識と授業プロセスや教科の固有性を統一的に捉えた<sup>52</sup>。ヘーニヒスヴァルトにとって、教科の内容と学習者を結びつけるのが内容に関わる課題 (Frage) であり<sup>53</sup>、その際に真実の獲得に向けた取り組みの必要性を示している。しかしヘーニヒスヴァルトはその学習の過程を具体的に描いておらず、コルンはヘーニヒスヴァルトの代わりにペッツェルトを手がかりとして

規律を陶冶, 訓育との関連で述べる<sup>54</sup>。

## 2. ペッツェルトの陶冶, 訓育と規律の関連

ペッツェルトが, 授業において対象を認識するために重視したのは対話 (Dialog) であった。ペッツェルトによれば, 認識へ導く授業における対象である教授材 (Lehrgut) は, 学習者がそれを深く認識できるための能動性を必要とし, この能動性は対話の中で示される<sup>55</sup>。そのさい陶冶とは, 主体が自身で事物と関わって知識を獲得することと同時に道徳性 (Sittlichkeit) を形成することであり, それによって人格 (Persönlichkeit) を発展させることであるとされる<sup>56</sup>。ここからコルンは, 陶冶は学習者が事物に向けて, 自発的にまた共同的に規律を持って適切に行為しながら知識や道徳性を獲得することであり, そうした陶冶は自己規律を要求することに着目する<sup>57</sup>。すなわち陶冶は事物にせまる自律的で共同的な行為による自己形成と理解されるのである。訓育に関してペッツェルトは, 罰といった外的規律化を否定し, 教師が学習者の行為決定に関わって援助し, 真実を獲得させる手助けをするものとして示した<sup>58</sup>。コルンは, ペッツェルトにとって訓育は学習の行為を形づくる道徳性にも関わっており, 訓育を外的規律化として理解した場合には, 学習者の自己決定は考えられず, 訓育によって学習過程において学習者たち自身も納得する行為を援助し, 学習の秩序を形成する必要性を示した<sup>59</sup>。

コルンは, ヘーニヒスヴァルトとペッツェルトへの論及から規律を教科内容に対する認識行為として捉え, この認識行為を自律的にそして共同的に遂行することが, 自己規律としての陶冶であり, 自己規律のために対話等の行為を含めた知識の獲得のための方法の援助として訓育の必要性を指摘する。そこからコルンは「陶冶を要求する自己規律への訓育として規律指導は捉えられる」<sup>60</sup>と述べ, 陶冶と訓育と規律を関連づけた。

## 3. 学習者による自己規律の形成

コルンにとって, 規律を基礎づけるうえで重要な概念は, 自己規律であった。コルンによれば, 自己規律とは「他者に対する配慮や理解する努力の表現」<sup>61</sup>であると同時に, 「学習者が, 考え方や態度を自発的に形成し, 学習者がその時の事物について方法的に根拠をもって背景が何であるかを探り, 認識し評価していくことができる」<sup>62</sup>ことを意味する。ここでは学習者自身による自己形成が重要であり, 「学習者が学習するための秩序を絶え間なく更新すること」<sup>63</sup>, つまり学習者が知識を獲得していく中で必要なルールやきまりを作り変えながら自己規律は形成されていく, とされる。

したがって自己規律とは, 学習者によって秩序をつくり変えながら共同で知識の獲得へ迫っていく自律的な行為である。コルンにとって自己規律は, 学習者が教師の指導を乗り越えることをも意味する<sup>64</sup>。

## IV. コルンによる規律指導の構想とその課題

### 1. 自己規律のための規律指導としての訓育

規律を基礎づけたうえでコルンは学習者による自己規律の形成のための指導の観点を示す。コルンによれば規律とは「人が世界と接近し, 関わる中で学ばれる」<sup>65</sup>ものである。そのさい教師は権威的に生徒に対応するのではなく, 訓育の際の教師のはたらしかけが学習者に承認される必要があり, その中でこそ学習者にコンピテンシーを獲得させ, 行為原則 (Handlungsmaxime) を身に付けさせる援助をすることができるといふ<sup>66</sup>。つまり, 規律は学習者自身によって形成されるものであり, そのための教師による援助が必要となる。その援助のためにコルンは, 教師は学習の方法的観点であると同時に教師の指導の観点である規律の構成要素を知る必要があるとして, 問題史に基づいて以下の五つの構成要素を規定する。すなわち対話 (Dialog), 論理 (Logik), 懐疑 (Skepsis), 支配 (Beherrschung), そして律動 (Rhythmik) である<sup>67</sup>。

### 2. 規律の構成要素: 対話, 論理, 懐疑, 支配, 律動

学習者による知識の獲得の方法あるいは教師の指導の観点としての規律の五つの構成要素の第一のものとして規定されるのは, ペッツェルトに依拠しながら示される対話である。コルンによれば対話とは, 「方法的に基礎づけられた様式の中で, その都度の事物を見抜き, 概観し, 評価するための可能性を開くことができ, 指針となる対話は, その都度の事物に関心をもって認識し, それと同時に他者にも関心を持つ可能性を提供する」<sup>68</sup>と述べている。またとりわけ対話の中では, 1人の考えでは解決できないことの解決に有効であり, 他者の考えによるある問題に結びついたさまざまな考えを議論することで, 課題のよりいっそうの解明に役立ちうるとする<sup>69</sup>。つまり事物を認識すること, それも他者の存在を考慮に入れる課題解決の必要性が示されている。これは産婆術で言及された問人間性や弁証術にも関わって対話を知識獲得の手段として捉えることを意味する。

論理とは, 思考の因果関係や, 首尾一貫性といった思考上の秩序であり, 思考法則や思考規則の厳格さによって真実の獲得を可能にするものである<sup>70</sup>。コルン

は、論理を対話による知識の獲得には不可欠な要素としており<sup>71</sup>、論理は中世に示されたアキナスの知識獲得の方法と関連して、いかに共同によって論理的に知識を獲得していくかが重要となる。

懐疑とは、「起こりうる思い違いや誤りを認識し回避すること」<sup>72</sup>であり、「疑いといった認識の否定が自身や他者の知覚や考えの明白性に役立つ」<sup>73</sup>機能を持つ。これは学習者による批判能力であり、それによって深い認識を目指していく。懐疑も対話の中で求められ、問題史において懐疑は対話と同様に産婆術の中で示されており、ある学習者が教師や他の学習者の問いかけや発言を批判的に吟味し、検証していくために必要な要素である。

支配とは、コロンによれば事物に方向づけられた学習者の意志と身体の問題として捉えられる<sup>74</sup>。つまり学習者が感情を自身で支配し、対話の際の葛藤状況の中でも事物に即した判断をし、攻撃性や無関心といった感情を支配して学習に向かう秩序を形づくる概念である<sup>75</sup>。これについても、コロンは対話の中で必要な要素と理解しており、問題史的にもプラトンの対話としての弁証術の中で欲求の制御のための自己支配が求められた。実践の中で支配は制御のように教師による規範を遵守させることとして理解されることがあるが、コロンにとっては学習者による知識の獲得に向けた構えとしての自己支配が重要となる<sup>76</sup>。

律動とは「単調性の中で示される運動の秩序であり」<sup>77</sup>、「学習者を授業に調和させ、参加させる行為経過の秩序をつくるための手段である」<sup>78</sup>。すなわち学習者は律動によって授業の経過に慣れていき、その中で学習者が自身を整え秩序を構成しながら、負担を減らして授業に調和し、事物の獲得に方向づけられる<sup>79</sup>。19世紀の修道院における修道士が、律動の技術者として時間に厳密で規則正しかったことはすでに指摘した通りである。これを学校の授業に当てはめ、学習者が授業の経過を内面化し授業に調和する必要性をコロンは示している。そのため対話や対話に関連した他の構成要素とは異なり律動は授業の秩序の維持に関わっている。

以上の五つの概念をコロンは規律の構成要素として規定した。対話は、他者と協力する際に必要とされる。ただし対話といってもただ自由に話すのではなく、他者を配慮し尊敬しながら、知識の獲得のために懐疑、論理、支配が求められる。それによって学習者が仲間の発言を論理的に考え批判的に理解し、意見の衝突があっても攻撃性を押さえ知識の獲得のために自身の感情を支配しながら事物について探り評価し判断することへとつながる。さらにそうした対話による知識の獲

得のために、学習者は授業参加のための行為経過に律動によって慣れていき、学習者が自身で秩序を構成し直しながら授業に調和することが必要とされる。つまりこうした五つの構成要素があるからこそ秩序をつくり変えながら共同による知識獲得へと向かう自己規律が形成されていく。そのため、規律の指導の観点としてはこうした学習行為を形づくる構成要素は考慮に入れられねばならないと同時に、それらが授業の中で知識の獲得につながっているかという観点から教師の組織方法が考慮される必要もある。

### 3. コロンによる規律指導の構想の課題

コロンによる規律指導の構想については、コロンと同様に規律の研究を行うベッカーから批判される。ベッカーは、ダンマー (Dammer, K. H.) のもとで、ヴィンケルの影響を受けて規律の二律背反に関する研究を行い、2014年にハイデルベルク教育大学で博士号を取得した。彼女は現在ドイツのカールスルーヘ行政区本庁 (Regierungspräsidium Karlsruhe) において美術教育を専門にして学校監督官を行っている。

ベッカーも Disziplin の語源をラテン語の disciplina に求め、学科と学習を含む意味で理解しており、コロンと同様の理解を示している<sup>80</sup>。ただし彼女は、Disziplin は実践場面において教師による規則を通した管理としての外的規律 (Aüßer Disziplin) とそこから解放 (Entledigung) を目指す自己決定によって学習を進めていくことのできる自己規律との二律背反が存在することを示し<sup>81</sup>、学習行為の訓育と同時に陶冶内容を獲得させることを通して自己規律へ導くことの必要性を述べる。その際彼女がもっとも重視するのが道徳性を含む陶冶内容であり、とりわけ「フルマン (Fuhrmann, H.) の詩についての陶冶内容は規律の形成にとって模範的である」<sup>82</sup>と評価している<sup>83</sup>。すなわちベッカーは、陶冶内容の例として詩を取り上げ、フルマンが述べるゲーテの「神性」などの詩の内容から、自己規律に向けて「作品を通した生徒の規範や価値、評価の決定についての議論や作品と自己との関連の中での価値判断」<sup>84</sup>によって、道徳性や知識を身に付け人格を獲得し、学習者が世界と対峙し自律的に行為できることに関わる自己規律へ導くことを提起する。そのためベッカーにとっては、規律をどのような内容で形成するかが重要となる。

こうした背景からベッカーがコロンに対して批判することは、コロンは、問題史の考察から Disziplin を学科の内容と学習者の行為との関係にあるものとして捉えているにも関わらず、内容ではなく方法の観点が強調されているという点である<sup>85</sup>。実際にコロンは問題史に基づいて、古代ローマにおいて Disziplin は学

科の内容と学習者の方法的観点の統一として示されていたことを指摘し、問題史とヘーニヒスヴァルトやベッツェルトをもとに規律を構想している。

しかしながらコルンが規律指導を構想する際には、対話や支配といった知識獲得の方法的観点が中心に示されている。そのためこの指摘は、コルンはどのように知識を獲得していくのかについては示すが、どのような内容によって規律を形成していくのかについては考察していないという批判として捉えることができる。ただし、教科の内容で規律は形成されるのか、その際の内容と方法はどのように統一として捉えられるのかについては今後ベッカーの論及も手がかりに明らかにしていく必要がある。

## V. おわりに

以上の考察を通して以下の三点に言及したい。第一に、Disziplin は語源の disciplina から、学科の内容やその内容を獲得していくことで形成される統一された概念であったにもかかわらず、近代以降に教育の中で Disziplin が語られるとき、強制的従属といった、学科としての教科内容と行為としての規律が切り離されており、コルンはそのことを問題とした。第二に、ヘーニヒスヴァルトとベッツェルトから、規律は教科内容の獲得に向けて対話を通じた共同による知識の獲得として理解され、そのためには行為決定といった知識獲得のための援助をする訓育も欠かせないことが示された。第三に、コルンは、規律指導を学習者が教科の内容を学ぶために必要な行為の援助として捉え、その援助によって学習者は行為原則を身に付け自己規律を形成していく規律論を提起し、自己規律のための指導と規律の方法的観点である構成要素として、対話、論理、懐疑、支配、律動、を提示した。これに対するベッカーからの批判は、内容と方法というわが国の規律指導の論点と重なる論究であるといえる。

日本の規律指導の研究を振り返ると教科内容と学習規律を結びつける構想をする際、規律を段階的に捉え、最初の段階では形式として規律を指導し、次第に教科内容の本質へ迫っていく規律指導の必要性は示され、そうした規律の研究は蓄積されてきた。しかし形式を強調することから、ゼロトレランスといった管理的な規律指導が導入されることとなったのも事実である。また今日では授業のスタンダード化が進められている傾向にあり、正しい姿勢の座り方や発表の仕方といった学習行為を学校内で統一し徹底していくことが求められ、学習者の行動を画一的なものに強制していく危険も指摘されており、学習者を統制する方向で規律指

導が行われうることも指摘されている。このように日本の規律指導は管理的な指導の方向へと進んでいる。そうした中でコルンの研究は、歴史的な Disziplin の検討から、Disziplin の意味内容を明確にし、学習者を主体とする自己規律のための、教科の内容と学習の方法とを結びつける規律指導の構想を試み、規律を管理の一面的な意味とすることへの批判の観点を示したことには意義がある。ただし、ベッカーの指摘にもある通り規律を形成するための知識の内容は曖昧なままとなっており、いかに教科内容と規律を結びつけ、学習者の規律形成に導くかが今後の重要な課題として残されている。

## 【註】

- 1 藤井敏彦 (1978) 「世界におけるマカレンコ研究の動向とマカレンコ教育学の評価の問題」日本教育方法学会編『教育方法9 現代訓育理論の探求』明治図書、59-60頁参照。
- 2 春田正治 (1976) 「吉本理論を検討する (2)」『生活指導』No. 215、明治図書、74頁参照。
- 3 吉本均 (1974) 『訓育的教授の理論』明治図書、98-100頁参照。
- 4 住野好久 (1990) 「授業における学習規律に関する研究」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第16巻、117-118頁参照。
- 5 同上、118頁参照。
- 6 柴原昭徳 (2007) 『学習規律を育てる一崩壊授業の実態と指導の見通し一』近代文芸社、124-126頁参照。
- 7 加藤十八 (2000) 『アメリカの事例から学ぶ学校再生の決めて—ゼロトレランスが学校を建て直した一』学事出版、25頁参照。
- 8 子安潤 (2016) 「生成的学習集団への転換」深澤広明・吉田成章責任編集『学習集団研究の現在 Vol.1 いま求められる授業づくりの転換』溪水社、22頁参照。
- 9 Vgl., Bueb, B. (2006): *Lob der Disziplin. Eine streitschrift*. Ullstein, Berlin, S. 17.
- 10 プエブの規律論およびゼロトレランスの動向についてはわが国でも取り上げられている。例えば、深澤広明・北川剛司・樋口裕介 (2009) 「授業規律の指導に関する今日の争点と課題—アメリカおよびドイツにおける動向を手がかりに—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』第55巻。
- 11 Vgl., Korn, C. (2003): *Bildung und Disziplin. Problemgeschichtlich-systematische Untersuchung zum Begriff der Disziplin in Erziehung und Unterricht*. Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 42f.

- <sup>12</sup> Ebenda, S. 56.
- <sup>13</sup> Ebenda, S. 47.
- <sup>14</sup> Vgl., ebenda, S. 45-47.
- <sup>15</sup> Vgl., ebenda, S. 46.
- <sup>16</sup> Vgl., ebenda, S. 49.
- <sup>17</sup> Ebenda, S. 61.
- <sup>18</sup> 松尾大 (1984) 「キケロ」上智大学中世思想研究所編『教育思想史第 I 卷 ギリシア・ローマの教育思想』東洋館, 305頁参照。
- <sup>19</sup> Vgl., Schrimpf, G. (1972): *Disciplina*. In: Ritter, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd 2, D-F). Schwaben, Basel und Stuttgart, S. 256.
- <sup>20</sup> Korn (2003), a. a. O., S. 15.
- <sup>21</sup> Ebenda, S. 61.
- <sup>22</sup> Ebenda, S. 74.
- <sup>23</sup> Vgl., ebenda, S. 75-78.
- <sup>24</sup> Ebenda, S. 81.
- <sup>25</sup> Vgl., ebenda, S. 81.
- <sup>26</sup> Ebenda, S. 94.
- <sup>27</sup> カント著, 篠田英雄訳 (1961) 「純粹理性批判 (上)」岩波書店, 123頁。
- <sup>28</sup> Korn (2003), a. a. O., S. 94f.
- <sup>29</sup> Vgl., Krawitz, R. (1980): *Pädagogik als Handlungsorientierung. Die Bedeutung des transzendental-kritischen Aspekts der Pädagogik*. Minerva, München, S. 22.
- <sup>30</sup> 坂部恵ほか編, 加藤泰史ほか訳 (2001) 『カント全集第17巻 論理学・教育学』岩波書店, 217-218頁。なお、『教育学』を翻訳した加藤は, Disziplin を「訓練」に, Zucht を「しつけ」と訳している。
- <sup>31</sup> 同上, 284頁。
- <sup>32</sup> Korn (2003), a. a. O., S. 103.
- <sup>33</sup> Vgl., Benner, D. (1993): *Die Pädagogik Herbarts*. Jubenta, München, S. 140.
- <sup>34</sup> Korn (2003), a. a. O., S. 105.
- <sup>35</sup> ヘルバルト著, 三枝孝弘訳 (1960) 『一般教育学』明治図書, 132頁参照。
- <sup>36</sup> Korn (2003), a. a. O., S. 112.
- <sup>37</sup> ヘルバルト著, 三枝孝弘訳 (1960), 前掲書, 132頁参照。
- <sup>38</sup> Korn (2003), a. a. O., S. 115.
- <sup>39</sup> Vgl., ebenda, S. 110-114.
- <sup>40</sup> Vgl., ebenda, S. 114f.
- <sup>41</sup> Vgl., ebenda, S. 115.
- <sup>42</sup> フーコー著, 田村俣訳 (1977) 『監獄の誕生—監視と処罰—』新潮社, 154頁参照。
- <sup>43</sup> 同上, 157-158頁参照。
- <sup>44</sup> Korn (2003), a. a. O., S. 118.
- <sup>45</sup> Vgl., ebenda, S. 119f.
- <sup>46</sup> Ebenda, S. 121.
- <sup>47</sup> Ebenda, S. 126.
- <sup>48</sup> ヘーニヒスヴァルト教育学は, ナトルプ (Natorp, P.) とコーン (Cohn, J.) の総合に, つまりマルブルク学派とバーデン学派の中間に位置づけられ, ヘーニヒスヴァルトは, ヘルバルトによる教育の目的としての倫理学や, 方法としての心理学を批判して教育を哲学によって基礎づけるナトルプによる陶冶内容の学と, コーンによる教育者と生徒との間の教育作用の学とを総合した (渡辺満 (1995) 「教育の本質と諸前提」田子健編『人間科学としての教育学』勁草書房, 13-18頁参照)。ヘーニヒスヴァルトは, 統合概念を妥当価値の体系と対応させることでヘルバルトの陶冶論に見られる思想圏の道德主義的な狭隘化を解消しようとした (渡辺満 (1984) 「ヘーニヒスヴァルトにおける学としての教育学」小笠原道雄編著『ドイツにおける教育学の発展』学文社, 56頁参照)。またヘーニヒスヴァルトやペッツェルトが属する新カント派の教育学は, 超越論的批判教育学として, 西ドイツにおける教育学の立場の一つとして継承されている (土戸敏彦 (1990) 「超越論的批判教育学」の意味するものとその射程」教育哲学会編『教育哲学研究』第61巻, 37-38頁参照)。コロンにとって重要なことはヘーニヒスヴァルトは学習者の認識行為と教科の内容を統一的に捉えた人物であるという点である。
- <sup>49</sup> Hönigswald, R. (1917): *Zur Theorie des Konzentrationunterrichts. Eine kritische Untersuchung zum Begriff der Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*. Hacke, Leipzig, S. 209.
- <sup>50</sup> Ebenda, S. 203.
- <sup>51</sup> 渡辺満 (1985) 「初期フィヒテ学徒とヘーニヒスヴァルト—教育哲学における理論 = 実践関係—」小笠原道雄編著『教育学における理論 = 実践問題』学文社, 50-51頁参照。
- <sup>52</sup> Vgl., Korn (2003), a. a. O., S. 130.
- <sup>53</sup> Vgl., Hönigswald, R. (1917), a. a. O., S. 216.
- <sup>54</sup> Vgl., Korn (2003), a. a. O., S. 134.
- <sup>55</sup> Vgl., ebenda, S. 138.
- <sup>56</sup> Vgl., Petzelt, A. (1955a): *Grundzüge systematischer Pädagogik*, Lambertus, Freiburg, S. 343.
- <sup>57</sup> Vgl., Korn (2003), a. a. O., S. 135-137.
- <sup>58</sup> Vgl., Petzelt, A. (1955b): *Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung*. Lambertus,



Freiburg, S. 84.

<sup>59</sup> Vgl., Korn (2003), a. a. O., S. 137.

<sup>60</sup> Ebenda, S. 186.

<sup>61</sup> Ebenda, S. 147.

<sup>62</sup> Ebenda, S. 186.

<sup>63</sup> Ebenda, S. 148.

<sup>64</sup> Vgl., ebenda, S. 189.

<sup>65</sup> Ebenda, S. 188.

<sup>66</sup> Vgl., ebenda, S. 188-189.

<sup>67</sup> Vgl., ebenda, S. 190.

<sup>68</sup> Ebenda, S. 191.

<sup>69</sup> Vgl., ebenda, S. 191.

<sup>70</sup> Vgl., ebenda, S. 193-196.

<sup>71</sup> Vgl., ebenda, S. 193.

<sup>72</sup> Ebenda, S. 196.

<sup>73</sup> Ebenda, S. 196.

<sup>74</sup> Vgl., ebenda, S. 202.

<sup>75</sup> Vgl., ebenda, S. 202.

<sup>76</sup> Vgl., ebenda, S. 202.

<sup>77</sup> Ebenda, S. 197.

<sup>78</sup> Ebenda, S. 198.

<sup>79</sup> Vgl., ebenda, S. 198-201.

<sup>80</sup> Vgl., Becker, C.-F. (2015): *Disziplin durch Bildung-  
Ein vergessener Zusammenhang. Eine historisch-*

*systematische Untersuchung aus antinomischer  
Perspektive als Grundlage für ein bildungstheoretisches  
Verständnis des Disziplinproblems.* Peter Lang,  
Frankfurt am Main, S. 149-153.

<sup>81</sup> Vgl., ebenda, S. 156-157, S. 161-162.

<sup>82</sup> Ebenda, S. 71.

<sup>83</sup> フールマン (Fuhrmann, H.) は、詩を扱った文学の授業 (Literatur Unterricht) を対象に、自我のアイデンティティや人格の発展のためにテーマ志向の授業 (Themenorientierten Unterricht) の必要性を提起した。その例としてフールマンは「人間とは何か」というテーマを設定し、ベン (Benn, G.) の「さ迷う自我」、ソフォクレスの「アンティゴネーの合唱隊の抒情詩」、ゲーテの「神性」などを取り上げ、そうした作品への解釈や判断の議論によって知識だけでなく倫理や品性を陶冶する必要性を提起し、そこからテーマの回答を考える授業を提起した (Vgl., Fuhrmann, H. (2007): *Literatur, Literaturunterricht und die Idee der Humanität. Aufsätze und Vorträge.* Königshausen & Neumann, Wiesbaden, S. 161)。

<sup>84</sup> Becker (2015), a. a. O., S. 478.

<sup>85</sup> Vgl., ebenda, S. 111.

(主任指導教員 深澤広明)