

ダンナーと教育科学者の責任

正木 義晴

(平成 16 年 9 月 30 日受理)

Danner und 'Verantwortung' des Erziehungswissenschaftlers

MASAKI, Yoshiharu

(Received on September 30, 2004)

キーワード：責任，教育科学，教育科学者

Key words：Verantwortung, Erziehungswissenschaft, Erziehungswissenschaftler

はじめに

責任は、人間学的カテゴリーとして、人間であることに属している。責任なくしては教育を考えることができない。それ故に、教育についての科学理論的な反省的思考は「責任」について注目しなくてはならない。ここで教育科学理論それ自体と教育科学の若干の根本的な問いを「責任」といった局面でいかに理解するかが、問題となってくる。

そして、それとともに責任と教育者の関係を基礎とした教育者の倫理学と類似して、教育科学者の倫理学が存在するのだろうかといった可能性の問題が生じてくる。

本論は、ダンナーの教育科学理論構想の考察、吟味を通じて多少なりともこれらの問題に答えようと意図したものである。

こうした問題を取り上げる動機は次の点にある。

- 今まで教育思想家、教育学者と責任との関係が、あまりに政治的なもの（戦争責任を含んで）に限られて論じられてきた。
- 現在のわが国の教育現実が、政治的な教育政策の度重なる改定により、混乱している。そこで、現場の教師の教育責任のあり方、その限界が、その根本から問われている。
- 今まで、教育学的思考の歴史的な展開の中で「責任」

という現象と教育科学との、そして教育科学者との関係が、十分に吟味されてこなかった。

I 科学と責任

科学とは何か、科学とは何を意味しているのか。そして、責任と科学との関係がいかに規定されるかという問い。否、如何に規定されるべきかという問い、このような問いは科学理論的な問いであり、科学理解それ自体への問いでもある。

ところで、科学理解というものは、それがより精密にそしてより厳密に、より集中的に狭く、定式化されるほど、一定の領域の科学者は、この科学理解が科学的な活動や仕事のなかで実現されていくことに注意を向けるものである。これは次のことを意味している。

科学性それ自体が責任内容として認識されねばならない。従って、科学者には彼の活動や仕事が科学性の要請を向上させようとするとき、これが一定の基準に合致している、ということに責任があるといえる。責任と科学とのこうした関係の規定に、そのいずれの科学理論的な立場にあるうとも同意せざるを得ないし、そしてこれによってこそ、その立場にあることが守られていくのである。このようにして、経験主義者も、精神科学者も、社会科学者も、自然科学者も、教育科学者も、自己の科学理解での、時折の認識論的な諸原則を厳守すること、そして傷つけてはならないこと、そのことに注意しているのである。

もちろん、歴史的な展開をみても、科学概念それ自体

が変遷しており、最終的に規定可能でもない。パラダイム変遷もある。それ故に科学概念も常に開かれていなければならない。だが、責任内容が科学性の基準に存するということが否定できない。

ダンナーによれば、いずれの科学も次のことを示さねばならないのである。

- 科学が自らどのような課題を設定するか。
 - 科学の対象とその領域はどのようなものか。
- これらの問いに対して、その概念とその言語性を明確に規定しなければならない。
- 科学は自らの認識の源・確実性とその段階、認識の拘束性を規定しなければならない。
- 科学は自己の課題をどのような方法で充実、実現させていくかを提示しなければならない。
- 科学は自己の体系形成、理論形成の性格と同様に、理論と実践のその特殊な関係を解明しなければならない。

また、更に次のことも重要となっている。

完全性、明確性、一義性、論理的な無矛盾性（陳述内容の）を得ようと努力しなければならない。

最後に、情報内実や心理内実の確定、テーゼ、仮説、理論の整合性、真理性、内容、豊かさ等への努力もしなければならない。¹⁾

もちろん、これらは一般的な基準を示しているのであり、多様な科学理論は特殊な仕方では自らのために決めてきている。だが、この段階での科学者の責任は原理的には同一とみてよいし、そしてその内容は科学的な活動が仕事をもって与えられている。ダンナーは次のように言う。「こうした責任の法廷は固有の理性と真理性と固有な方向の科学同僚である。責任と帰責のための尺度は科学性そして合理性の前もって与えられた定義、そしてそこから生ずる科学理論的な諸原則から生ずる」²⁾と。科学性、合理性の規定に応じて、前もって与えられた諸基準、諸規範が実現されるべきである。このような当為の意味で、科学者の責任はメタ理論的なレベル分野で必要とされるが、これは実存的な責任ということができよう。

この典型が自然科学者達であろう。自然科学者は自己の探究、使命に基づいて、固有の対象に相応する合法性をさまざまな形で定式化してきた。これが可能となったとき、自然科学者としての存在理由に、そしてその責

任に満足していた。批判的合理主義に自己の理論的基礎づけを求めた教育科学者も類似している。経験主義的な手段、方法によって教育現実に対して、解明的な法則に似た陳述を獲得しえたとき、彼らの科学者としての責任が汲みつくされたとみることもできよう。しかし、彼らの責任の自己満足ではなかったろうか。

我々には、二つの疑問が生じてくる。そのひとつはダンナーのいう「科学的な行為の固有の力学」と特色づけられている現象である。自然科学には未知なものを悟性によって暴こうとする発見の衝動が存在する。この力学は「人間とはなにか」、「人間は何をすべきか」といった問いに相対して驚くべき冷淡さをもって自己の論理を展開し、そしてその上、これが哲学を含めた多くの科学のメルクマールになっている。そして、思索、言語、形式的なもの、論理への自己喪失は、その結果として、「人間であること」「人間として存在すること」「人間がともにあること」とその規範の忘却へと走る。

もうひとつは、純粋な科学性を志向する科学者自身の意識から生ずる責任への悲痛な叫び声である。これは、科学者に、より以上の包括的な責任を認めさせようとする訴えである。ここでは、今日、科学の非拘束的固有力学と科学の狭い領域を超えての責任への訴えが対立している。換言すれば、科学理想のための責任と人間存在のための責任との対立である。これは極端な場合には、科学敵視となり、或いは科学理論的な原理そのものへの包括的な責任のための疑問視となっている。

II 教育科学の対象と方法

教育科学の研究対象はどのようなものか？

これが教育的現実といわれるものであるなら、これは何を意味しそしてどのように規定されるべきであろうか？

我々が把握しようとしている対象、確認しようとしている対象は、精神科学的教育学の立場によれば、歴史によって刻印されている。

これは我々にとって何か確定されたものを意味している。そのため、我々は既に結び付けられている有意味な関係に頼ることができる。それ故に、ダンナーは「新しいものの解明は、確認されたものが唯一の頼みである」³⁾と主張する。

現実、事実としての教育は「常に一定の仕方を経験され、体験され、解釈された関係」⁴⁾である。教育的な行為、教育者と子どもがともに生きているという事実、教

育者が子どもと共にいるという事実等は「多様な意味連関、意義連関」⁵⁾に包まれており、そしてそうである限り、有意義となっているのである。

ところで、教育者の意図、形成意図は、子どもとの協働のもとで、一定の「事実・媒介」Sach-Vermittlung、「意味・媒介」Sinn-Vermittlungを行い、これを追っていく。そして、このような意味・媒介には必ず価値、規範、質、倫理性がともに含まれている。これら一般をダンナーが「意味・文脈」、「意味地平」⁶⁾ ※Sinn-Kontext, Sinn-Horizont とより広くいっているが、我々は、自己、他者、世界に対して、この中で態度を決めているのである。そして、この「意味・文脈」は次の点である限りにおいて、像的な性格を持ち、現実的なものになっていく。

我々が自分自身からそして他者から像を「投企」entwerfenする限り、或いは我々が未来のあるべき姿、人間の課題、他者との共同生活での当為像に生きている限り、ではこうした理由は何であろうか。それは像が、我々がこれらに自分自身を向けること、これらを投企すること、そして我々がこれらを他者との関係で、もちろん他者がこれらを同意したりまたは拒否したりするとしても、修正、調整すること、このような過程で作用するからである。従ってまさに現実的である。

※「意味地平」とは、ダンナーによれば、個々の意味契機を含む指示連関について言表できるぎりぎりの可能性を意味している。

このようにして、ダンナーは次のように主張する。「教育はこうした意味・意義一像、前もって与えられたものとの、新たに投企すべきものとの対決の事実として理解されるべきである」⁷⁾と。

教育が意図的作用であるならば、教育の目標は具体的で、現実的で生々とした性格を持つものでなくてはならない。だが、目標、価値、規範等の媒介、事実・媒介、意味、媒介は決して因果的、法則定立的な関係では行えない。成人の協働によってのみ、対決や態度を決めることにおいてのみ行われるのである。それとともに、具体的な成人性や成人の具体的な状況での関係が問題となってくる。

ダンナーが、「実存的な意味での決定の契機が教育の出来事の中で、中心的な役割を演じている」⁸⁾との見解

は、ここで重要な意味を持っている。

ところで、教育や陶冶は責任なくしては考えることができない。これは、一方では教育者の責任、他方では教育の目標としての責任を意味している。いずれにせよ、ダンナーによれば、責任は「人間学的カテゴリー」であるとともに、教育と陶冶は「責任の引き受けが唯一の頼みである人間存在の様式」⁹⁾であるからである。もちろん、前述との関連でいえば、像には責任感が属しているという事実もある。従って、責任という現象、概念も教育科学の対象にならなくてはならない。

以上の考察から、ダンナーの主張に基づいて次のようにその特色をまとめよう。

- 1 事実的、歴史的、社会的、倫理的な性格をもつ意味・契機そして意味・意義連関によって特色づけられている。
- 2 成人と子どもとの特殊な有意義世界、事実媒介、意味媒介によって特色づけられている。
- 3 個性によって、とりわけ実存的な責任ある行為によって、目標としての責任あることによって特色づけられている。¹⁰⁾

教育科学の対象がこのように規定されるならば、その学問方法とはどのようなものであろうか？

科学理論的な自明性が問題であるので、まず、方法が対象に適切でなければならないであろう。人間的な自己が切り捨てられた自然を対象とし、事実を確認し、集め、整理しそしてこれらの事実が服する合法性則性を追及し、いわゆる「自然の構成」を目指す自然科学では、法則定立的思考が求められる。その原理的な方法とは、「説明」(ディルタイ)である。教育科学では、これに対して質的に相違する方法が要請される。ダンナーは言う「意味に方向づけられ、意味を保持し、意味を解明する方法が必要である」¹¹⁾と。そして、それと共に、或いはそれを越えて、教育科学の対象では人間そのもの、人間の生成が問題であり、探究の過程では直接に関係している「ひと」Person、具体的な現存在が問題となってくる。この考え方は重要である。というのは、教育科学の対象は、対象化、つまりそれ自体 an sich として設定されることによって抽象化され自己疎外 Selbst-entfremdung を引き起こすからであり、実質を見失うからである。更に、

倫理的に傷つけてしまうからである。

教育科学の対象は倫理的に敏感であり、傷つけられやすい。従って、そういった対象のなかでは具体的なひとを承認すること、換言すれば、ダンナーが主張したように、「人間的な尊厳を守る」¹²⁾ことが注目されねばならない。そして、この前提原理は方法適用に関して制約的なものにならねばならない。実験的方法、経験的方法、社会科学的方法だけではない、弁証的方法にも妥当するのである。

では、ダンナーは諸方法に対してどのような態度をとっているのだろうか。解釈学は意味解明的で、意味了解的な方法を取る。現象学は本質的には対象を解明するので、その際に了解されるべき諸契機が確保される。従って、これを意味確保的と呼ぶことができよう。弁証法は意味依存的であるが、しかし同時に意味変革的であり、そうすることで意味付与的である。ここでは前提原理の制限を受けなければならない。というのは「この科学によって、教育と陶冶が眼前にある現象として理解されなければならない、と同様にその都度新たな課題として規定されなければならない」¹³⁾し、固定したテーマを決して追求してはならないし、所与のものに対して原理的に矛盾した要求をしてはならないし、歴史的な理念によって一つのシステムに強制、服従させてはならないからである。ダンナーは、ここで弁証法を「理解弁証法」¹⁴⁾と名づけている。他方、経験的方法は、はっきりと意味と無関係であることを志ざしている。それ故、ここでは当該の対象が変造されるのである。

方法の多元性を主張しながらも、ダンナーは次のようにいう。「意味を確保し、解明し、変革するものとみなしうる諸方法に注目したい。それとともに、現象学と解釈学と弁証法が積極的に意味にかかわることによって生ずる一つの連関の中に立つことになる」¹⁵⁾と。要するに「意味」「意味文脈」に方向づけられることによって、これらの方法が対象の特殊な認識上の貢献をなしうるのである。

対象と方法の明確化に伴い、ここで今や教育科学者の特別な責任が要請されてくる。ダンナーによれば、まず「対象と方法の連関として相互依存性を時折正しく評価すること、そして対象に相応する方法を用いること」¹⁶⁾である。その際に、方法決定に関して、もちろん価値判断がともに入ることは否定しえないが、この段階での責任内容は「科学的な規範の厳守と方法適合性」¹⁷⁾である。

より詳細に言えば、科学理論的な諸原則、科学性、真理性、合理性が責任、帰責の尺度となろう。もちろん、これらのみでは十分ではない。次に時折の状況の「意味理解」や理論的な諸原則への方向付けも同様に要請されてくる。そしてここでは、科学者、専門家としてではなく、むしろ人倫的なひとと Person であることが要請されてくるのである。ダンナーはいう。「教育科学者の責任のための法廷は、もはや単に特有の理性、科学・同僚それのみではない。むしろ、科学者の良心、全体的な人倫共同体でもある」¹⁸⁾と。

こうした次元での教育科学者の責任は、法律的な責任を越えて、ひと Person としての実存的な責任に止揚されてくる。¹⁹⁾これは自己の主体性に基づいた投企的な責任である。従って、ダンナーは「新しい道が歩まれ、そして、科学者が臨機応変に方法適合性を新たに決定しなければならない場合に、彼に実存的な責任も要求される」²⁰⁾と主張するのである。

Ⅲ 責任を負わされた「反省」と教育科学理論

教育科学者は常に教育的責任を課せられており、責任の優位が抽象的な科学の前で首尾一貫して熟考されるならば、教育科学がその自己理解において責任を主要な構造契機として成立していると認識しなければならない。それ故に、ダンナーは責任を負わされた「反省」*Reflexion*を教育科学理論構成の中核概念とみ、フリットナーの *réflexion engagée* に注目している。²¹⁾

まず、ダンナーによるフリットナーの見解を考察してみよう。*réflexion engagée*とはフリットナーにとって、詳細なそして体系的な科学理論構築のための動機を与えることが可能な核思想である。これを要約すれば次のようになる。

思考の責任の位置における反省が、厳密な意味で、教育科学とは何を意味するかといった問いの中心にある。教育科学は全く *réflexion engagée* である。自己において精神的な決定を下す、責任ある思考は、自己を解明し、その前提から自己を理解し、そしてその意欲と信念の中で自己を吟味していく。これは決して前提なしではない。事実に忠実であること、そしてより内面的な真実性の意味においてのみ、客観的である。教育科学は責任を負った教育者の立場からの思考であるし、そしてその対象は死んだ外界ではない。

フリットナーの *réflexion engagée* を継承しているダ

ンナーの立場は（責任を負わされた反省）明らかにヘーゲルの「規定する反省」※Die bestimmende Reflexionのそれに類似している。それは、ヘーゲルを介した理解弁証的な思考の展開といえる。

※ヘーゲルによれば、「反省」Reflexionとは自己自身（本質）を映し出す本質の反映が自己自身へと立ち帰る運動であり、またこうした運動を遂行する、もしくは、こうした運動として本質を把握する思考である。これは「設定する反省」「外的反省」「規定する反省」に分類され、そして「規定する反省」を反省論を総合する「反省」の本来の形態とみている。これは既存の本質把握を踏まえつつ、新たに本質把握を遂行する、換言すれば、絶えず新たに本質を捉え返そうとする思考である。

こうした反省という思考の立場を踏まえて次の視点を挙げるのである。²²⁾

- 1 教育科学自ら、すべての面で全体として責任によって包括されている。
- 2 教育学的な思考過程は、理論にとっても、実践にとっても有効である。
- 3 教育学的な思考は自己のために責任を必然的な構成契機としている。
- 4 この思考の立場は、認識の可能性の条件として反省される。そしてこの思考は内発的な決定のために存しそしてそこで自己の責任を表明する。
- 5 客観性は事実には忠実であることから生じるもので、実証主義的な普遍妥当性からではない。
- 6 対象は教育的責任の可能な内容、これ自体である。

以上の視点を踏まえて、このような反省を三つの主要な契機によって、分析、解明していくのである。もっとも、ダンナーによれば、これらの契機はお互いに関連し合いそしてお互いに制約し合いながら、この反省を構成しているものである。

IV 科学的な活動の結果のための責任

研究の結果に責任を負わねばならない。現在、特に自然科学者に要求されていることである。しかし、教育科学はその特有の対象に相対しているのです、責任のありよ

うは特別なものとなっている。ダンナーによれば「責任とは、ともかく、結果も考慮することそしてこれを前もって思考と行為の中に取り入れること」²³⁾を意味している。結果や成果は、教育科学にとって、直接に倫理的なものである点で「科学理論の前の責任の優位性」²⁴⁾が重要とされねばならない。

このような見解の根拠はポテンシャルな意味での人間の尊厳にあるが、「教育科学的な仮説も発端において責任をおうことができなければならない」²⁵⁾ということの意味しているのである。これは具体的、現実的な子ども、教師、家族の現在と未来のために、ということになる。従って、「教育科学者は彼の仕事とともに、またそのために態度を決定しなければならない・・・それ故に哲学的でなければならない。」²⁶⁾もちろん、特に重要となるのは、教育目標や人間像の設定に関してである。

教育科学者の科学的な態度は自然科学者のそれとは別のものである。教育・陶冶の出来事への責任、子どもの現在と未来のあり方についての責任に方向づけられているといった意味では、実存的な態度が要求される。教育科学者は、可能性として具体的な場合や状況を想定して、自己を思考や判断において定立するべきである。従って、教育科学者には「投企」の意味で彼の良心が頼みとなっている。

V 科学的な勢いとしての教育的責任感

前述のように教育科学者が自己の仕事のために責任をとろうとするならば、その結果に対して責任を引き受けねばならないし、そしてその発端にも責任を負わねばならない。これはどのような理由によるのであろうか、ダンナーによれば「教育科学に従事しようとする勢いがその根源を教育的責任感にもっている」²⁷⁾からである。

「教育的責任感」pädagogische Verantwortlichkeitに基づく「勢い」Impetus²⁸⁾とは、フリットナーが「先行する教育的意思」「人間の使命に関しての知の先有」というように表現しているが、これは、いわゆる教育的エロスと名づけるものである。「教育的責任感から、科学的な問題設定と課題設定が成長する。そして、再びその結果が責任を負わされるべきであろうとも。」²⁹⁾

我々が教育の問題や課題について討論したり、或いは研究する場合に、この教育的エロスなくしては、それが有益とはならないであろう。そして、重要なことはこれを媒介として実践と理論※が共通の根拠や内的連関を持

つに至るのである。

※ダンナーのいう理論とは何か、これについては、明白にヴェーニガーの見解を自己のものとしている。それは次のようなものである。ヴェーニガーは、第一段階の理論、第二段階の理論、第三段階の理論に分類している。第一段階の理論とは、根源的なギリシア的な意味に近く、「現実が対象となっている不明確な直感、前もっての立場」「問題設定」「対象へと方向づけられてあること」更に、実践における課題を特色づけているものである。これは、人間の精神的な態度に内在している合理性として呼びかける形態化する力であり、教育の領域では、その核心は「教育的な態度、教育的な意志のアプリオリであり、経験され、意欲される責任のエイトス」とみなされている。第二段階の理論は、実践家が所有しているもので、「なにかある仕方です式化され、前もって見出しされ、実践家によって使用されるすべてのもの」であり、「学説命題、経験命題、生活規則、スローガン、格言の中にあるもの」である。そして、第三段階の理論は理論家の理論であり、「全く単純にそして素朴に実践を前提として」おり、「厳密な体系的反省」を必要とされ、こうした意味では本来的な科学理論である。ヴェーニガーによれば、この理論の機能は、「実践の内部で代表的な反省として、実践のなかで企てられた理論の純化として、意識的な前もっての反省そして意識的な後からの解明」にある。³⁰⁾

ダンナーの意味している理論とは、ヴェーニガーのいう第三段階の理論であり、実践のための実践の科学理論といえよう。

では、教育的責任感がどのような動きをするのか詳細に考察してみよう。責任を負わされる実践の具体的な行為において教育的責任が自己を現わす。もちろん、こうした行為のために、或いはこのための包括的な根本態度や準備性が先行する。これが「教育的責任感」であり、ダンナーはより正確に「理論のための動機」der Anlaß zur Theorieと主張している。そして理論の根拠を「責任のための教育的用意性 pädagogischen Bereitschaft zur Verantwortung」に求めるのである。³¹⁾

ここで、このような用意性は3つの展望を持っている。

- 1 より古い世代の、より若い世代の一般的な責任のための用意性
- 2 具体的な子どものための一般的な責任のための用意性
- 3 狭義の教育的責任のための用意性³²⁾

もちろん、一般的な展望での用意性が政治的・社会的な関係のみにとどまっていたとしたら一面的なものとなるであろう。否、教育的責任を誤ることになろう。

このようにして、教育的責任のための用意性が実践と理論のための共通の基礎を提供する、とするならば、責任を負った実践が理論の反省の動因となる。そしてこの展開について次のように述べている。「教育実践はその行いを反省しようとし、何であるかそしてなんであるべきかを解明しようとする。教育実践は責任から自覚へ、そして事實的・倫理的な知へと押し進む」。また、別の箇所教育責任は実践の気紛れを越えて、知の体系化と完全性へ、そして理論形成へと達しようとする³³⁾と。この意味で、ダンナーの教育科学についての見解は、デルボラフが教育科学を「教育的責任の自己確証の批判的なそして徹底的に反省された形態」³⁴⁾と規定した見解と一致している。

だが、ダンナーの主張する教育科学はプラトン、アリストテレス的なテオリア、観照を志向するものではない。「教育的責任感から成長しつづける刺激に基づいて、絶えずその実践的志向性、意図を持ち続けるのである。理論は確かに決して具体的な直接的な場合が状況での教育的責任を引き受けることができないが、その根拠を責任のための「教育的用意性」に持っているからである。

そしてダンナーは次のようにいう。「教育実践とその科学理論との関係は、その共通の基礎から、教育的責任感から規定される。理論は実践に奉仕しなければならない」³⁵⁾と。

この理論では、ただ認識のための認識が重要視されない。具体的、現実的な教育者や子ども、具体的な課題等に奉仕し、役立つことが重要なのである。シュライエルマッヘルも同様に言う。「理論は、反省される意識が至る所で実践のなかで行うその奉仕のみを営む」³⁶⁾と。

こうした知をランゲフェルトは「奉仕する知」と、そしてその基本的な態度、あり方をヴェーニガーが「教育的課題と教育的行為についての理論家のとらわれ Befangenheit※」と適切に表現している。この「とらわれ」

が教育科学の特殊性であり、それゆえに、これ自体を教育科学の自己の手段化、否定、墮落とみてはならないであろう。そしてこれを踏まえてダンナーは「とらわれが成長しつつある者の人間生成の可能性のための奉仕に、それ故に、人倫性とファマニテート Humanitat に方向づけられるならば、我々は、再び教育科学者の認識の源泉の一つとして良心が頼みである」³⁷⁾と主張するのである。

我々は、以上「教育的責任感」について考察してきたが、最後に次のように言えよう。これはその立場での「反省」Reflexionが適切な認識に至り、そして立場決定の可能性を開くという点で、中心的な科学理論的な意味を持っている。従って「教育的責任感」はアプリオリなもの※、原理として、教育的認識が、意味、理解の認識の地平の可能性を開くものである。³⁸⁾

※ダンナーは、「とらわれ」に関してヴェーニガーの概念を明確に継承している。ヴェーニガーの見解とは次のようである。理論はより意識的にそしてより体系的に実践を志向している。これは合理性と明確な洞察を媒介しようとし、教育的行為の偶然性を排除しようとするからである。理論は「純化された実践」である。「実践における理論のこうした機能のための前提は、教育的課題と教育的行為についての理論家のとらわれである。彼は実践の責任をともにもたねばならない。」従って、理論家は「とらわれる者」としてのみ考えられる。しかし、こうした「とらわれ」が、科学理論的な客観性への意志と緊張関係、否、対立関係にあることは否定できないであろう。だが、ヴェーニガーは逆説的に次のように力説している。「事実に関してのとらわれが初めて真の科学的な客観性を可能にする。これは、次のことを含んでいる。即ち教育理論家も教育的な態度を所有していなければならず、そして教育的エイトスを彼の理論的な思考のなかで実現しなければならない」と。³⁹⁾

※「アプリオリな原理」とは、ここでは、教育科学の対象に対して、その都度それを超えていると同時に、それと一緒に働いている。つまり、「反省」Reflexionが対象を対象とするが、同時にそれとともに、それを超えていくプロセスで働くものである。

VI 教育科学の課題のための責任

教育科学の理論がランゲフェルトやヴェーニガー、デルボラフ、ダンナーの言うように実践に奉仕しなければならないとするならば、プラグマティックな課題をもっているといえよう。こうした課題は、その設定にあたっては歴史的、文化的、社会的な背景を前にみられねばならない。そして他方では、人間性、ダンナーのいう Person-sein⁴⁰⁾を、顧慮してのみ理解可能である。この理論においては、問題としている人間も責任を負う存在として配慮されなければならないからである。

まず第一に、ダンナーが挙げている教育科学の課題についての責任は、「所与のものの記述と説明」Beschreiben and Erklären des Gegebenen⁴¹⁾である。教育の対象である「教育現実」が、できる限り客観的にそして厳密に描写されなくてはならない。ディルタイも次のように力説している。「教育の科学は・・・生徒との関係における教育者についての記述に始まる」⁴²⁾と。

だが、ここでは前述のように「帰納法」「端緒」「価値判断」の問題もあるので、精神科学的教育学の伝統を継承しているダンナーはその限界も指摘する。「教育的事実と正しい秩序原理の問題は、教育科学の課題が記述と説明では組み尽くされえない。たとえこれが実証主義的に方向づけられた科学観によって十分であるとみなされても」と。⁴³⁾

次の課題は、人間生成のための援助を可能にすることである。そしてここでとりあげられるのが、教育理論の教育諸目標の「確定」Feststellen⁴⁴⁾についての責任である。この際問題となっているのは、所与のものの経験的そして解釈学的、或いはイデオロギー批判的な解釈ばかりではない。ダンナーは力説している。「諸目標は、正しい人間像を顧慮して、解明、決定、投企、対話の恒常的なプロセスの中で定式化されなければならない。このようにして、教育諸目標の経験的、思弁的な確定が重要である。」⁴⁵⁾

第三に主張されている教育科学の課題のための責任は、「媒介課題」Vermittlung-aufgabe⁴⁶⁾の規定にある。教育的な「媒介課題」について、そしてその確定に関して、理論家は援助、サポートを行うべきである。ダンナーによれば、理論は所与のもの、当為のもの、或いは事実的そして倫理的に可能なものを十分に吟味しながら、教育的媒介の様式やその可能性を「記述的にそして投企的

に⁴⁷⁾規定しなければならない。ここでは、この媒介が「意味媒介」としてのみ把握されているというのである。

このような課題の成果は、近年の教授学構想において見いだすことができる。ワーゲンシャイン、デルボラフ、クラフキーなどが主張している「範例教授」「カテゴリー陶冶理論」などの見解などがこれである。

それ故に、ダンナーが次のように主張するのである。「理論はただ単に経験的、記述的であるばかりではない。むしろ全く思弁的にそして präskriptiv に先行しなければならない⁴⁸⁾と。

以上、総合するならば、教育科学者の課題とは、まず心理学的な、社会学的な、教授学的な、人間学的な諸々の事実陳述を努力してつくりあげること、そして次に、事実的なそして倫理的な価値や規範をプラグマティックな観点より定式化すること、最後に、人間学的そして倫理的な投企に、人間存在への哲学的な問いに、自己を関与、参加（アンガージュマンの意味で）させねばならないということである。

VII 実践家の教育的責任と理論家の教育的責任

同じような「教育的責任感」を基礎としているとはいえ、実践家と理論家の教育責任には相違性が認められる。

もちろん、実践家は自己と他者と事実媒介との関係の中で、具体的な教育状況を前に、エイトスとしての「教育的責任」を担いながら行為する。そして、そうしなければならない。他方、理論家は「反省」Reflexionにおいて自己の責任を認めるのである。実践における具体的な責任を担うことはできないが、理論家は実践に関しての「とらわれ」によって、理論でその責任の所在を最適にそして可能的にしなければならないのである。また、ダンナーは、次のように述べる。「実践家の具体的な、責任を負うべき決定のために、理論家は生産力のある前解釈、前決定の責任を受け取る、確かに実践的で、活動的な決定を先取りしうる、責任を負いうるということなしであるが⁴⁹⁾と。

ところで、具体的な、実践的な教育的責任が科学的な責任を引き受ける機会、誘因となることが多いが、その際に、特に「実践的な責任を明確に示すこと、そしてとりわけ、その限界を提示すること⁵⁰⁾も、ダンナーは挙げている。これは我々の現在の精神状況に重要な意味を持っている。というのは、責任が反省されたそして新たに規定された実践的な行為が、これによって責任を妨げ

ている先入観そして責任への過剰な意識から解放されるからである。

そして、最終的にその責任について次のように力説する。「理論的な責任は特に次の批判的な問いにその本質がある、即ち、人間生成自体のための教育的責任によって以外に、どのようなものがそれによって制限されてはならないか⁵¹⁾と。

結語

我々は、ダンナーの「教育科学者の責任」について考察してきた。ここで、見解を総括し、問題と課題について論じてみよう。

責任と教育科学の関係は、その前提が人格と思考（反省的）とがお互いに対を成しながら統合されているというあり方を示している。ところで、科学とは、世界、他者、自己に対して態度を決定するひとつの仕方であり、そして教育科学は教育や陶冶という現象に対して態度を決定する仕方としての科学である。そうである以上、教育科学は実存的な行為である。従って、「責任」は教育科学の自己理解や教育的認識にとって、不可欠のアプリオリのものであるといえよう。

教育科学者の活動は「教育的責任感」によって基礎づけられ、そして「とらわれ」による実践的な教育的責任によって誘因されている。その構造契機に従えば、教育科学者の責任内容は、「科学性自体」「方法適合性」「教育科学の課題」「その結果の成果」である。

科学性の規定と同様に、課題の設定に、教育科学者が責任を負わされている、或いはこれを自己のものとして引き受けるが、これらを前もって外から単純に与えられたものとしてだけではない。重要なことは、教育科学者が自らの活動においてそのために、能動的に「態度を決定する」ことなのである。これによって、両者は責任の別の内容になる。それは活動の科学性でありそして方法の対象適合性である。ここに、特別な解釈が必要となるのである。

教育科学者の科学理論的な活動には、結局、その責任と帰責の決定的な尺度として、理性、誠実さ、人間の実存の有意味な実現、可能態としての人間生成が要請される。こうした意味で、ダンナーは「科学性はフマニテートの尺度でもって評価されねばならない⁵²⁾と主張するのである。そしてその法廷が科学者の「良心」であり、「倫理的共同体⁵³⁾である。教育科学者は、「教育的責任

感」,「問題と課題の設定」,「方法の対象適合性」,「人間存在への問い」,「結果の成果への問い」などを相互に in Beziehung-setzen⁵⁴⁾しなければならない。このような事を前に、絶えざる意味付与、現にある意味、契機のために、「人間であること」のための責任という現象のために、態度決定をしなければならないのである。それとともに、彼の「倫理的人格」が要請される。

さて、ダンナーの見解は、責任喪失が進行している教育現実に、実践家への訴えの意味で有益であろうし、そして実践家の行為のための方向づけを与えるために、関係構造を明示している点で評価すべきであろう。また、理論家の課題の観点を示していることも注目すべきであろう。

次の疑問と問題が残ると思われる。

- ・教育的責任感を基礎として構想されているダンナーの見解は、結局、倫理学と科学との統合、教育科学者の倫理学の構成を意図しているものであるが、これは無理な要求ではないのか。教育科学の科学性それ自体の喪失を示しているのではなからうか。
- ・この見解は他の科学理論、例えば批判的合理主義、イデオロギー批判とどのように対決していくのか。
- ・この見解には、実存哲学的な「投企」である行為が過剰に教育科学者に要請されているが、いったいこれは何に向かっているのであろうか。主観的なものに走りすぎているのではなからうか。
- ・この見解は、責任の可能性の条件、発達の側面をどうとらえようとしているのか。

こうした疑問や問題にもかかわらず、「この科学によって、教育と陶冶は・・・その都度新たな課題として規定されねばならない」という態度は印象的である。教育科学者が構想する体系は、自由を制限し、そのひとつの意味に規格化する危険を持っている。ひとつの科学理論的端緒への規格化は、自由、選択、主体性を制限する。多元性と相対化が既存の経験、ドグマ、知識に基づく確信を疑問視する。多様な方法的端緒で教育を現象として理解すると共に、自らを新たに課題として問い直していく「反省」Reflexionが重要であろう。

引用文献

- (1) Danner,Helmut:Verantwortung und Pädagogik 1985.S.305
- (2) Derselbe.S.307
- (3) Derselbe.S.308
- (4) Derselbe.S.309
- (5) Derselbe.S.309
- (6) Derselbe.S.309
- (7) Derselbe.S.309
- (8) Derselbe.S.309
- (9) Derselbe.S.323
- (10) Derselbe.S.310
- (11) Derselbe.S.310
- (12) Derselbe.S.310
- (13) Derselbe.S.310
- (14) Derselbe.S.310
- (15)『意味への教育』H.ダンナー著、山崎高哉訳 玉川大学出版 303 ページ
- (16) Verantwortung und Pädagogik.S.311
- (17) Derselbe.S.311
- (18) Derselbe.S.311
- (19) Derselbe.S.311
- (20) Derselbe.S.311
- (21) Derselbe.S.313
- (22) Derselbe.S.314
- (23) Derselbe.S.314
- (24) Derselbe.S.324
- (25) Derselbe.S.316
- (26) Derselbe.S.316
- (27) Derselbe.S.317
- (28) Derselbe.S.317
- (29) Derselbe.S.317
- (30) Wenniger,Erich:Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlich Pädagogik. 1975.S.38~42
- (31) Verantwortung und Pädagogik.S.318
- (32) Derselbe.S.318
- (33) Derselbe.S.318
- (34) Derbolar.Josef:Aufgabe und Charakter der Erziehungswissenschaft 1966.S.383
- (35) Verantwortung und Pädagogik.S.319

- | | |
|--|---------------------|
| (36) Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, 1903.
S.18 | (45) Derselbe.S.321 |
| (37) Verantwortung und Pädagogik.S.319 | (46) Derselbe.S.321 |
| (38) Derselbe.S.336 | (47) Derselbe.S.321 |
| (39) Ausgewählte Schriften.S.38~42 | (48) Derselbe.S.321 |
| (40) Verantwortung und Pädagogik.S.320 | (49) Derselbe.S.322 |
| (41) Derselbe.S.320 | (50) Derselbe.S.322 |
| (42) Dilthey, W.: Gesammelte Schriften IX.S.190 | (51) Derselbe.S.322 |
| (43) Verantwortung und Pädagogik.S.320 | (52) Derselbe.S.322 |
| (44) Derselbe.S.321 | (53) Derselbe.S.323 |
| | (54) Derselbe.S.323 |

Zusammenfassung

über Verantwortung des Erziehungswissenschaftlers bei Danner

Verantwortung gehört unabdingbar zu Menschsein. Ohne Verantwortung ist Erziehung nicht denkbar. Pädagogische Verantwortlichkeit als wissenschaftlicher Impetus ist sowohl Apriori als auch Horizont pädagogischer Erkenntnis. Wird pädagogische Wissenschaft so verstanden, daß sie ihren Grund in pädagogischer Verantwortlichkeit hat, dann ist sie jene Theorie, die sinn- und verantwortungsorientiert auf methodische und systematische Weise empirisch forscht und philosophisch reflektiert, den pädagogischen Gegenstand, zu welchem Erziehungsverantwortung und Erziehung zur Verantwortlichkeit gehören, deskriptiv zu erhellen und um präskriptiv die Sinn-Vermittlungsaufgabe sachlich und ethisch verantwortbar ermöglichen zu helfen. Dabei, nicht nur die Wissenschaftlichkeit seiner Arbeit und die Gegenstandsadäquatheit der Methoden, sondern vor allem auch die übernommenen Aufgaben sowie die Folgen der Ergebnisse seiner Tätigkeit der Theoretiker zu verantworten hat. Neben Vernunft und Wahrhaftigkeit, als entscheidender Maßstäbe für Verantwortung und Zurechnung der wissenschaftlichen Tätigkeit tritt die sinnvolle Verwirklichung menschlicher Existenz.

So, mit dem Maßstabe der Humanität muß sich Wissenschaftlichkeit beurteilen lassen.

Ebenso rücken als Instanzen das Gewissen der Wissenschaftlers und die sittliche Gemeinschaft ins Zentrum.

Hier werden Aussagen über eine Ethik des Erziehungs wissenschaftlers gemacht.