

ダンナーと弁証法

正木 義晴

(平成 17 年 10 月 6 日受理)

Danner und Dialektik innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

MASAKI, Yoshiharu

(Received on October 6, 2005)

キーワード：弁証法，方法，教育学

Key words : Dialektik, Methode, Pädagogik

はじめに

教育学の歴史において、弁証法や弁証法的な思考操作を自己の教育理論構成の方法的な策略としている教育学者が何人かみうけられよう。シュライエルマッヘル、ノール、リット、ホフマン、クラフキー、デルボラフ、ダンナーなどがあげられよう。しかし、その展開の仕方はさまざまである。典型的にみるならば次のものがあげられよう。

- (1) 弁証法を対話，討論，問答の術，つまり教育方法論的にみているもの
- (2) 教育・陶冶の過程を弁証法的にみているもの
- (3) 教育の歴史的な展開，つまり教育運動を弁証法的にみているもの
- (4) 教育学理論構成の方法論的な端緒として弁証法を使用しているもの

本論は、ダンナーの教育学理論構成における方法論的な端緒としての弁証法を考察、批判、そしてその課題の認識を意図したものである。

そしてその問題意識は次のことである。

- ・弁証法は自らを現実から逸らすような独自の運動を断固として展開することもあるが、これをいかに回避していくか。
- ・弁証法には多分に形式主義的傾向がみられるが、これを克服するためにどのようにすべきか。
- ・弁証法の強調が対象をいんべいする危険を含んでいる

が、これをどうすべきか。

要するに、ここでは教育学理論構成における弁証法の有意義性、制限、条件の考察が主要な問題となっている。

I

研究方法の論究課題においては、教育学の枠組みに研究方法を学理的に位置づけることが含まれている。教育学、精神科学的教育学（ここでダンナーの教育学はこの立場にあるが）の構成、構造認識に弁証法が研究方法として有意義であるならば、まず、一般的な意味での弁証法の原理や原則そして特徴が問われねばならない。ダンナーのいっている「純粋な方法としての弁証法批判」である。

まずあげられているのが「力学的な積極的な見解」⁽¹⁾ についてである。プロセスとしての弁証法は、弁証法的な歩みの力学において提示され、熟考、吟味される事象と同様に、思考をも更に先へと押し進めていくところの運動プロセスとして理解されている。テーゼからアンチテーゼが離れ、運動し、進行し、そして否定のなかで生み出される矛盾、対立がシンテーゼのなかで見出される解決へと更に押し進んでいく。こうした解決は、ダンナーの主張しているように「捨てつつ、より高くもちあげる」Höherheben⁽²⁾ であり、より広い運動契機として、シンテーゼの急変が新しいテーゼに近づいていくのである。

もちろん、こうした「力学的な積極的な見解」は諸契機、つまり矛盾や否定と連関しており、その限りにおいてのみ積極的でありうる。ここでは、弁証法は矛盾や否

定を回避すべきものとしてではなく、むしろ真理を発見するための能動的なそして前進的な可能性として理解している。そして論理的に要求されるものであるが、静止的なものではない。ある道である運動であり、同時に認識のプロセスとして理解される。それ故に、「弁証法は、静止的な厳密な論理的思考を超えることを意味する。即ち、これが新しい認識可能性を開くのである。」⁽³⁾とダンナーが主張するのである。

そして更に、弁証法における批判的な契機も無視することができない。テーゼの反論には必然的に批判的な契機が存在しているからである。アンチテーゼは、テーゼの批判であり、批判の存在がただ前進、進歩を存在せしめるのである。そしてテーゼからアンチテーゼの批判的な自己解釈は、ただ単に前もって与えられたもの、所与のもの、前もって見い出されたものから距離をとることであり、同時に矛盾、対立の引き受けを意味している。これを弁証法が「反省」Reflexionのレベルに持ち上げるのである。従ってダンナーは次のように主張する。「弁証法は常に思考のプロセスであり、多層的な真理への志向であり、対立するものの、より高度な統一の認識に関する努力である」このように、弁証法はただ前にあるものを越えようと努力する認識プロセスである⁽⁴⁾。

このような弁証法の積極的な力学的な観点は、確かに、定式化としてのみ、形式的なものとしてのみ妥当しうるのである。

なるほど、批判が対象や思考を前進させ、押し進めうるが、だが破壊もなす。矛盾や対立が包括的な真理へと押し進めるが、同時に帰結や成果が無意味でもありうる。反省が所与のものから解放しうるが、ユートピアへと導くこともありうるのである。

ダンナーは力説している。「純粋な方法としての弁証法はそれ自体アンビバレンツambivalentである」⁽⁵⁾。

このアンビバレンツに対処するためには、導びかるべき弁証法の運動プロセスが問題となる。そしてダンナーはこの端緒が意味内容によって規定されうるとみるのである。「弁証法が一般的に有意義であるためには、内容的に前もって与えられたものを必要とする。形式的な方法として、これはあそびになる」⁽⁶⁾。

教育学、精神科学的教育学の枠組みのなかで要請される弁証法が思考豊かな力学であるためにはコントロール、操縦されねばならない。その限りでのみ純粋な方法

としての弁証法が有意味になりうるのである。

前もっていうならば、この端緒とは教育現実、教育現象でありそして教育責任である。また、ここで、レールスの「弁証法は、自らを現実から逸らすような独自の運動を断固として展開することもある。」⁽⁷⁾といった主張も注目すべきであろう。

II

教育学、精神科学的教育学がなぜ弁証法に関心を示すのか。関心を示さねばならないのであろうか。それは弁証法の援助をもってダイナミックな反省が活動されうる、ということにあらう。これによって、教育や陶冶の理論における十分な活動の余地が可能となるのである。

ところで教育学は実践なくして、実践を離れて存在理由がない。つねに実践に密接に結合されていなければならない。ヴェーニガーが実践への「とらわれ」Befangtheitについて語っているように、教育理論は自らを実践に方向づけ、実践から由来し、そして実践に逆に作用し、その思考動因と規準的な支点を与えるのである。それ故に、シュライエルマッヘルが「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営む」⁽⁸⁾と主張し、そしてこうした知をランゲフェルトが「奉仕するための知」Erkennen, um zu dienenと名づけているのである。

また、精神科学的教育学は「教育現実」Erziehungswirklichkeitをその研究対象、研究領域としているので、教育学的な反省においてはこれを排除しえない。教育現実を目を向けることによって、より厳密な把握方法を求めて反省が進められうるし、伝統的な視座が問題とされ、そして一面的な、教義的な狭隘化が阻止されるのである。

そして、だが、ここでは教育されるべきそして陶冶されるべき具体的な人間、つまり、児童や生徒がつねに重要問題である。それ故に、教育理論も、たとえ具体的な人間に直面してなくても、実践と同様に「教育責任」pädagogische Verantwortungのもとにあるのである。ダンナーは次のように主張する。「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、つまり教育責任から規程される」⁽⁹⁾。そして更に明確に「教育責任は教育学の理論家にとっても指導的である。方法の問いもこれに従わねばならない」⁽¹⁰⁾と。

もちろん、このような観点のもとでは「純粋な方法としての弁証法」が決定的な制御を受けざるおえない。一

定の図式通りの思弁が実践へと方向づけられそして教育責任によって制御されねばならない。また、教育現実が対立、緊張、軋轢に充ちているとしても、吟味や反省されないような矛盾が決して定式的、弁証法的に構成されてはならない。我々が生において実存的に経験している「あれか、これか」の択一的な諸矛盾、諸アンチノミーが単純にそして思弁的に「止揚」aufhebenされてはならない。これらの操作は内実を伴わないからである。

要するに、弁証法が精神科学的教育学の構成にとってその端緒として意味をもちうるならば、その援助でもっての力学的な反省の活動性にその本質があるとしても、他の諸研究方法によって制御されねばならないのである。「弁証法も、解釈学と現象学との有意義な連関にもたらされねばならない」⁽⁴⁰⁾。ここでダンナーの主張する方法とは、特に解釈学的方法と現象学的方法である。

ではダンナーの見解をどのように解してよいのであろうか。もちろん、実証主義的方法や経験的方法の必要性を否定してはいないが、これは教育学的な反省と必然的な連関しているからである。ダンナーによれば、弁証法とともに持ち込まれる契機が「教育現実が現象学的に把握されそして解釈学的に解釈される時、これがある種の反省に入ることを可能にする」⁽⁴¹⁾ のである。

そしてダンナーは次のように三つの部門、様式を単純化して表わしている。

- ・記述する在荷目録としての現象学
- ・記述された在荷の理解と解釈としての解釈学
- ・記述されそして理解された在荷についての、更なる反省としての弁証法

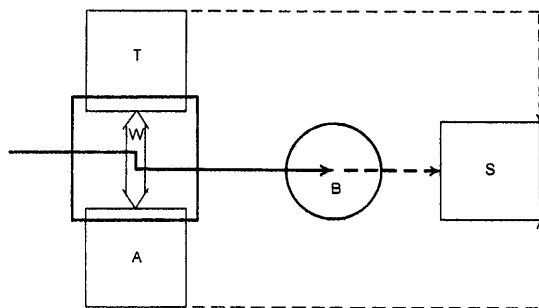
もちろん、これらの部門、様式も、そしてその順序も理念的なモデルにすぎないであろう。更に、三つの研究方法のみでは十分でありえない。ダンナーも理解しているところであるが、実際の認識、思考プロセスは非常に複雑であり、多様な様相を示すものであり、そしていろいろな別の方法も介入せざるおえない。例えば、弁証法といった反省様式と同様に、所与なものから直線的に、連続的に推論し、そして結論を導き出すような、いわば論理的な反省様式もありえよう。弁証法それ自体が教育学において十全で、充足的な意味をもつということではできない。

III

弁証法の性格を批判するために、ここでより具体的な認識プロセスを描写、吟味していこう。

前述のように、弁証法は導かれねばならない。その際に内容的な問題や規範的な問題が本質的に重要となってくる。どのようなテーゼが、どのようなアンチテーゼが、どのようなシンテーゼが定立されるべきであろうか。こうした定立は「先取りする理解」antizipierend Verstehenでなければならない。ダンナーは次のように述べている。「私がテーゼ等として定立しようとするものを、私が前もって既に理解していなければならない」⁽⁴²⁾。例えば、自由に束縛を、放任に指導を、現在に未来を、個人に社会を、主観に客観をどのように対立させるのに至ったのであろうか。このような理解に関して先取りすることは直接的な所与性から我々の認識を解放し、これを超えようと導いていく。これが「反省」Reflexionの営みであり、弁証法の営みである。もちろん、反省しながら超えていくことは盲目的であってはならない。内容的なもの、規範的なものに自己を方向づけなければならない。これが解釈学の仕事である。それ故、ダンナーは「弁証法は解釈学を必要とする。弁証法は解釈学に従属しなければならない。」⁽⁴³⁾ と主張しているのである。

弁証法的な定立を先行する、「先取りする理解」として把握するならば、どのようにして矛盾のあるシンテーゼに達すべきなのであろうか。これは容易に認識できよう。ダンナーは「もっとも近い歩みとして、矛盾の理解のなかにシンテーゼのための入口が開かれている」⁽⁴⁴⁾ と主張している。その理由は、弁証法でもってこの矛盾を克服していこうとするならば、そして矛盾を方法的に一定の目標に向かって前進させることが可能であるためには、ともかく、シンテーゼの意味が前もって知られていなければならないということにある。ここでも、意味連関、意味文脈、理解が重要問題である。従って、それとともに次のことが同時に明らかになってくる。アンチテーゼが内容的にテーゼに方向づけられねばならないと同様に、シンテーゼが内容的に矛盾に逆に結合されていると。これに関しては、ダンナーの次のモデルが参考になろう⁽⁴⁵⁾。



T：理解されるテーゼ A：理解されるアンチテーゼ
 W：理解されるべき対立，矛盾 B：対立，矛盾の解釈，意味
 S：理解されながら設定すべきシンテーゼ

図 「シンテーゼの先取りする理解」

このプロセスにはもちろん現象学的な把握が含まれている。理解されるべきものは、まず最初に与えられていなければならない。現象学はここで重要で、決定的な役割を果しているのである。方法として一定の対象領域を解明しようとするのであり、可能な限り先入観のない記述によって事柄の本質構造を明示しようとするのである。それ故ダンナーは次のように主張する。これによって、「思弁的、体系的に獲得された要因から自己を自由にする」⁽⁴⁶⁾と。

ここでダンナーの見解をまとめてみよう。図式的に考察するならば、現象学によって所与性が解明されそして我々の眼前に明示される。解釈学によって現存する所与性の意味が解釈される。このようにして、現象学的な記述と解釈学的な解釈から、事柄の意図が理解される。しかし、事柄が教育や陶冶と関連する根本事実であるならば、教育実践を前にして教育責任によって、我々はこうした在庫調べにとどまっているのではなく、何らかの態度を取らねばならない。我々は記述と解釈のなかに見出される事柄が望ましく、実現可能なものかどうかを検討しなければならない。このためには、ある事柄がもっている所与の意味を越えざるをえない。そしてこの点で一定の思考方法としての弁証法が自由に活用するのである。反省の様式としての弁証法は、現存の事柄及びこれがもっている意味から自由になり、これらを踏み越えるからである。それ故に次のように主張する。「弁証法は内容が問題である限り、解釈学と現象学に従属しなければならない。更に、これらの三つの方法が密接な結合によってのみ成果に至る」⁽⁴⁷⁾。そして、ダンナーはこ

れらの方法の協働のなかで有意義な教育学的弁証法を「理解弁証法」Verstehende Dialektikと称するのである。

より詳細にいうならば次のような帰結になろう。弁証法はまず現象学と解釈学の成果に依存しているとみることができる。この点は弁証法特有の活動の進行を考察するとき、決して無視することができない。そしてその上、こうした特有の活動とは弁証法が前もって与えられた意味に立ち止まらないという点にある。ダンナーは「弁証法的な契機は、むしろその意味付与的な機能という点から見られなければならない」⁽⁴⁸⁾と主張する。というのは、そもそも弁証法的な定立とは「設定」を示している。要するに既に何かある一定のものが選択されているからである。ところでこうした選択をなす根拠はただ単に現存の意味から生じるものでもない。これはむしろ「すでに反定立と総合に向けられた先取り」である。

だが、こうした「先取り」は何らかの解釈学的なプロセスではなく、むしろ何らかの新しいことを意味しているのである。ダンナーはこれを「投企」つまり「意味付与」とよんでいる。もちろん、この「意味付与」が独立し、孤立したものでもない。むしろ、前もって与えられた所与性に呼応しているのである。

このように、弁証法的な総合は「先取りする理解」と名づけることが可能である。それ故、ダンナーは次のように主張するのである。「予見において、新たな意味内容への先取りがなされており、理解において現存の意味内容に即した方向づけも、また新たな意味内容に即した方向づけも与えられている。我々の連関においては、弁証法はもっぱら理解弁証法としてのみ意味がある」⁽⁴⁹⁾と。

ここで我々が注目しなければならない点は弁証法による意味付与的な機能であろう。これによって教育学が批判的な能力をもつことになる。そしてこれこそが「教育責任」の可能性の前提となるのである。というのは、教師がそして理論家が所与のものに追随することしかできないとしたならば、「教育責任」の根拠が奪われてしまうからである。

IV

精神科学的教育学の枠組ではどのような弁証法の端緒が妥当で、適切であろうか。弁証法はもともと語源的に

は「論争対話を導く術」であるが、この思考形式は西洋の精神史全体に流れており、その発展の過程で、原理的に多様な端緒が展開されている。弁証法では次の類型が区分されよう⁽¹⁸⁾。

対話における弁証法
描写術としての弁証法
思考構造における弁証法
現実の弁証法
実存的な経験としての弁証法

精神科学的教育学の枠組みのなかで、ダンナーはどのような弁証法をその本質的な端緒としてみなしているのだろうか。思考構造における弁証法とは、カントなどの立場に見出されるもので、諸々の矛盾のあらわれを人間の認識構造に還元するものである。また、現実の弁証法はヘーゲルやマルクスの立場に見出されるもので、現実自体、歴史そして社会のプロセス、自然も弁証法的な展開として理解されている。

ダンナーのこれらに対する見解は次のようである。なるほど教育学にとって可能な意味をもちうるが、精神科学的教育学の構成にとって一面的であり、かつ対立するものである。その理由は、これらが「一定の認識論的そして形而上学的な前もっての決定を前提としている」⁽¹⁹⁾ という点にある。ダンナーは決定に対しては批判的である。教育学の自己理解には、教育という現象に対して態度を決めることが、科学としての教育学それ自体であるということが含まれている。従って、教育学はある態度を決定することである以上、人間的な行為であるからである。

これに対してダンナーが端緒としているものは論争対話としての弁証法、特に描写術のなかで受けとられる仮構の対話としての弁証法であり、そして実存的な経験としての弁証法である。

まず、実存的な経験としての弁証法についてのダンナーの主張を考察してみよう。この典型的な例がエリカ・ホフマンの弁証法である。その理由は、ホフマンがこの弁証法を精神科学的教育学の枠組みのなかで、つまりその伝統のなかで展開し、そして他方では実存哲学的な根本態度を重視しているからである。ところで、ホフマンのいう矛盾は生における倫理的なそして実践的な要求に基づく矛盾であり、生から、経験に由来する矛盾である。

その意味では弁証法的な反省によって獲得されるものではない。それ故に、実存的な端緒がその特徴である。

これに基づいて諸々のアンチノミーがあげられている。身体と精神、多様性と統一、思考と感情、自我と環境、過ぎ去りの時間と充実された現在、等である。もちろん、これらのアンチノミーはお互いに還元されえない、克服されえない、換言すれば弁証法によって止揚されえないアンチノミーであり、その意味では実存的な限界状況を反映しているといえよう。もっとも、これらはノールが「根本アンチノミー」Grundantinomieとして示しているものでもある。

ところで、ホフマンの端緒をダンナーがどのように評価しそして自己のものとして取り入れているのであろうか。「どのような決定が必要か、という実存的な主張から出発しているホフマンの端緒は正当でそして重要な展望である」⁽²⁰⁾。実践におかれている教育者は、教育的関係において種々の要求を経験している。教育者はお互いに対立しているそして矛盾している要求のなかで時折り決定しなければならない。ここで「決定」entscheidenの意味に注目すべきである。ダンナーはいう「決定することは、ある要求に他のものよりも高い価値を与えることである」⁽²¹⁾ と。ある状況での一定の決定はおそらく、先行する根本決定に帰されうるだろうし、ここから解明されうるであろう。しかし、ある基準や規範のために肯定又は否定を意味する最終的な決定、つまり態度決定は実存的な行為であり、そして決して論理的なプロセスではありえない。我々理論家はもちろん具体的な決定を引き受けることはできない。だが、呈示された一般的なアンチノミーが原理的には反省されえよう。そして、ダンナーは「ここでは理解弁証法が本質的な役割を演じる」⁽²²⁾ と主張するのである。

弁証法的な反省は決定を用意し、おそらく根本決定にまで導くことができよう。ダンナーは、実存的な経験される矛盾、対立の反省に「理解弁証法」の重要な課題を見出ししているのである。

次に「描写術」Darstellungとしての弁証法について考察してみよう。ここでダンナーはルソーの『エミール』をあげている。ここで見出される思想は、その構成形式に従えば、決して弁証法的とはいえないが、その描写が批判を通して弁証法的に前進していると解することができる。

ダンナーの描写は自然概念の不十分な吟味のために決

して十分なものといえない。だが、テキストでの所与の思想の描写が解釈学的であり、その際に弁証法を「策略」として使用することは有意義であろう。というのは、こうした描写様式が単なる理解にとどまらず、反省を媒介として、今日的な意味を問うことによって、対立の止揚へと導いていくからである。所与の思想の弁証法的な理解がこれであり、教育現実の「先取りする理解」を含んでいるのである。

また、ダンナーによれば教育現実それ自体も弁証法的に描写されるのである。世代関係、素質、社会関係、適性などの教育現実での対立、矛盾、二律背反は、決して非合理的なものでもなく、宿命的なものでもない。いわば自然的な所与であり、これらが弁証法の対象となる。我々は、対立、矛盾、二律背反といった生の経験から学び、導かれうるが、教育現実を取り扱うことにおいて獲得される思考の試みからも導かれるのである。もちろん、この場合に教育現実が解釈されるが、それは純粋な解釈学的な説明以上のものである。それは活動的な先行である。ダンナーはこのありようを「投企として、モデルとして何が現実のなかにもちこまれる先取りする理解」⁽²³⁾というのである。

V

精神科学的教育学の枠組み内での弁証法の端緒について今まで考察してきたが、理論的な熟考をより具体化するために、いったいどこに弁証法のための端緒点が教育という事象や出来事のなかで示されるのであろうか。この問いに向ってこう、ここでダンナーは特にシュライエルマッヘルやノールの教育理論を参照している。彼らは特に教育学における弁証法についての実り豊かな材を我々に示しているからである。

まず、ダンナーがあげているのは、教師のおかれている状況に関してである。「我々が教師の状況を一般化するならば、個人と共同社会の対立にその本質がある根本アンチノミーに突き当たる」⁽²⁴⁾。教師は自己の立場上、職務上つねに一方では子どもの要求を、そして他方では社会の要求を同時に経験せざるおえない。教師はこのような対立や矛盾を自己のものとし、教師である限り、これらを媒介するものでなければならない。そしてそこで次の問いが設定されるのである。いったい子どもを社会的に有能にすべきであろうか。子どもを社会に適応させるべきか。それとも子どもを援助して自分自身の自己実

現を達成させるべきなのか。そしてここでは次のようなシンテーゼが定立されることになる。個人々人、つまり子どもの自己実現というものは、より自由な決定のなかで社会的な課題や役割のための責任を引き受けることによって初めて可能になると。それ故、ダンナーは次のように主張するのである。「教育の課題は責任意識の覚醒にある」⁽²⁵⁾と。

同様の仕方で具体的な教育的関係、教育状況において次の対立が示される。即ち、子どもが何か一定のものを意欲しているということと教師が責任意識、責任認識に基づいて何かを行わねばならないということの対立である。カテゴリー的にいえば、「意欲」と「当為」との対立、換言すれば「傾向」と「義務」との対立である。教師はここで両者の和解、調停をもたらさねばならない。ダンナーによれば教師への信頼や洞察での媒介によって「義務」が「傾向」になることによって可能になるのである。

さらに、個人と共同社会の根本アンチノミーは教師を媒介者としての課題を前にした客観的な局面においても示される。特に、これは教育内容、カリキュラムに関係するものである。デルボラフによれば、教師は「事実・媒介」Sache-vermittlungといった課題を引き受けねばならない。この媒介は社会によって要求される事実的な尺度に一致した科学の所与性である。ダンナーは主張する。ここでは「子どもの精神的な能力と事実、教材の要求が対立する」⁽²⁶⁾と。そしてこの両者を合致させることが弁証法の課題となってくるが、この解決は事実、教材が「合子ども的に」提出されることによってなされるのである。こうしたダンナーの見解は明らかにノールの考え方を基礎にしている。ノールはいう。「常に、客観的な文化と社会関係からの要求において子どもに近くものは、次の問いから生ずる変形が是認されなければならない。即ち、これらの要求が子どもの構造と能力の上昇のために子どもの生活関係でどのような意味を獲得するのか、これらを克服するために子どもがいかなる手段をもっているのか」⁽²⁷⁾。

ところで、教育的関係、教育状況において見いだされる根本アンチノミーとそれらの関係を歴史的な分野で理想的な形で描写していたのが、ノールの『ドイツの教育運動とその理論』である。ダンナーはそこで展開されている反省の弁証法的な構造とその法則を吟味しそして評価し、そして次のように述べている。「ノールが定式化

した教育運動の弁証法的な法則は、その力学を個人と共同社会のアンチノミーからだけでなく、むしろ別のものから即ち、より古い世代のより若い世代のための関係から経験する」⁽³⁰⁾と。

ここで子どもの固有の世界と大人の世界が対立する。子どもは自分特有の仕方の世界を体験し、思考し、また認知している。そしてそれによって固有の幸福観をもっている。こうした子どもの固有の世界が成人の世界と対立するのであるが、教育はまさにこのような両方の世界を媒介し、シンテーゼとして定立されるのである。教育は瞬間、現在の充実のために成人になるべき、自らなろうとしている未来の可能性に対して、媒介しなければならない。それ故、ダンナーは次のように主張するのである。「教育的なものの使命とは、時にまかせることZeit-lassen, 子どものために忍耐をもつことGeduld-habenと、同時にある状態から別の状態への意識的な運びとして生ずる」⁽³¹⁾。

教師は子どもの子どもとしての固有性、現在を受け入れ、承認し、その充実のために努力しなければならない。そして他方で、子どもの現在、固有性を否定し、未来の可能性のためにそこからつれ出さねばならない。教育のこうした課題がいかに困難なものであるかを十分に経験していることであろう。このようなダンナーの見解は、ボルノーが教育愛、忍耐（教育者の徳としての）で展開した論理と同一のものである。

それとともに、今や教育学における弁証法的な反省のより広い、包括的な領域が要求されることになる。これがダンナーによれば「理論」と「実践」のアンチノミーである。教育に関して距離をとり、反省するものはこの相違を意識的に問題視しなければならない。ダンナーは主張する。「一方で理論的な反省は実践を事実的に超えていかねばならないし、それを概観しなければならないし、意味構造に導かねばならない。そしてどのような行為様式が正しいか、規範的な規定に至るかを主張しなければならない」⁽³²⁾。「他方では理論は実践の具体性、教育者と子どもの弱さ、人間的な相互関係の困難さ、具体的な目標設定の不透明さ、世代の対立、個人と社会の抵抗する要求を前に目を閉じてはならない」⁽³³⁾。つまり、教育理論はアンチノミーを弁証法的に把握するばかりでなく、実践への特有の関係をも熟考しなければならないのである。そしてここにおいて、事実への接近と規範、価値の決定が弁証法的にお互いに対になっているのであ

る。

このように、教育的なアンチノミーが存在する。そしてこれが教育学においても弁証法的な思考が全く有意義でありうることを示しているのである。一定の諸々のアンチノミーを前に我々は弁証法的な思考、弁証法的な反省によって止揚しなければならない。そこでダンナーによれば、シンテーゼ的な端緒が教育実践のための方向づけにおいて認識されるのである。例えば、個人と社会の対立が責任の受け入れによって媒介されるように、である。しかし、こうした弁証法的な思考は、ダンナーによれば、教育学の枠組みにおいてはその有意味性、つまり範囲の進行を「教育責任」によって決定されねばならないのである。

結語と課題

人間は対立と矛盾にとらわれ、そこにおいてこそ成長する存在である。リットは「人間は絶えず新たに生まれる対立と不断の戦いのなかで、自己となりそして世界を形成するように義務づけられている存在である」⁽³⁴⁾といい、そしてアンチノミーをそのときどきの心的、社会的、歴史的な状況の特殊性から生ずるのではなく、「人間の精神の本質の根本構造のうちに不変の常数として記されているような人間の生のなかに現われる矛盾」⁽³⁵⁾と規定した。アンチノミーの存在こそ人間の自己形成と世界認識の原動力といえよう。もちろん、アンチノミーは、リットによれば、弁証法的な思考、反省を基底としてのことであるが。

教育学においても弁証法的な思考が有意義である。教育的アンチノミーが存在するからである。もちろん、一定の諸々のアンチノミーをただそのままにしてよいわけではない。また、これらを単純に強制的に弁証法的に止揚してよいわけではない。ダンナーによれば、シンテーゼ的な端緒は教育実践のための方向づけにおいて認識されねばならないのである。そして弁証法的な思考が教育学の枠組みにおいていかなる範囲において進行すべきかという問いは、その都度教育責任によって規定されねばならないのである。

ところでダンナーによれば、純粋な方法としての弁証法は「アンビバレンツ」ambivalentである。それは空虚な思弁によってその楽観主義的な固有力学によって教育現実を疎遠にするような、自立化とテーマ化へと走る危険へと歩む。弁証法的な操作を対象である教育現実に

常に具体的に再帰させることによって初めて、それ自体が具体性ととも論証の正しさを獲得できる。現実との身近な関係を犠牲にして達成される形式主義的な一貫性を阻止することができるのである。それ故ダンナーは、「弁証法が精神科学的教育学の内部で意味をもつべきならば、それは教育現実にそして教育責任に方向づけられねばならない」⁽³⁶⁾と、

弁証法的な定立、テーゼ、アンチテーゼ、シンテーゼでは常に意味内容が問題となるので、現象学における「記述」Beschreibenと解釈学における「理解」Verstehenが唯一の頼みである。ここで、弁証法的な定立は理解が、つまり理解において現存な意味内容に即した方向づけもそして新たな意味内容に即した方向づけも与えられているという意味で、「先取りする理解」であり、ダンナーは「理解弁証法」を主張するのである。

ダンナーの構想する精神科学的教育学における弁証法の可能な端緒は、まず、ホフマンの意味での、諸アンチノミーの、実存的な経験、生に由来する矛盾そしてこちらに対しての倫理的、実践的な要求に基づく矛盾にその本質がある。経験される矛盾は、しかし、弁証法的にも反省されねばならない。

次にあげている可能な端緒は、思想の描写である。これは『エミール』におけるように既存のテキスト解釈にその本質がある。そしてダンナーによれば、ここで見うけられうる弁証法は単なる思弁的な操作による描写でもありえない。可能性として教育現実の反映でもあり、教育現実の解釈でもありうるのである。それ故、ダンナーはこうした解釈が「先取りする理解」をふくんでいるとその意義を強調するのである。

ダンナーに先行している弁証法的な思考によって自己の精神科学的教育学構成を試みたのが、シュライヘルマッヘル、リット、そしてノールである。人間の生において出現するアンチノミーは彼らによって多種多様に取り上げられているが、ダンナーは個人と共同社会というカテゴリーを主要な根本アンチノミーとみている。そしてこれに基づいて若干の弁証法的な局面を定立、措定するのである。

- ・自己実現と適応との対立。これらは責任意識の覚醒によって止揚される。
- ・意欲と当為との対立。これらは教育者への信頼と洞察のなかで媒介される。
- ・能力と事実の要求の対立。これらは教材の子どもの心

理性への洞察によって媒介される。

- ・ノールの教育運動の法則。ここでは人格性、共同社会の段階が奉仕のなかでより高度なシンテーゼへと統合されるプロセスが示されている。
- ・理論と実践の対立。子どもの固有世界と成人世界との対立から派生するものであるが、事実への接近と規範、価値の決定によって媒介される。

ところで、純粋な方法としての弁証法のアンビバレンツの制御においては、教育学の立場での意味内容の規定が重要な課題となってくる。意味内容の言表は重要である。というのは、一定の内容、例えば、教育責任、教育的関係、子どもの固有世界と成人の世界の要請、教育目的、倫理性、フマニテート等を顧慮するための前提であるからである。

意味内容について言表をなることによって、形式主義的な考察の可能性を越え、我々は一定の仕方態度を決めることができるのである。これは規範問題であり、そしてこれなくしては弁証法を有意味にしえないだろう。

引用文献

- (1) H.Danner: Methoden der geisteswissenschaftlicher Pädagogik.S. 187
- (2) Derselbe.S. 187
- (3) Derselbe.S. 188
- (4) Derselbe.S. 188
- (5) Derselbe.S. 189
- (6) Derselbe.S. 189
- (7) H.Röhrs: Allgemeine Erziehungswissenschaft 1993. S. 98
- (8) F.Schleiermacher: Pädagogische Schriften.S. 71
- (9) H.Danner: Verantwortung und Pädagogik.S. 319
- (10) Methoden.S. 191
- (11) Derselbe.S. 192
- (12) Derselbe.S. 192
- (13) Derselbe.S. 193
- (14) Derselbe.S. 193
- (15) Derselbe.S. 193
- (16) Derselbe.S. 194
- (17) Derselbe.S. 194
- (18) Derselbe.S. 195

- (19) Derselbe.S. 195
(20) Derselbe.S. 197
(21) Derselbe.S. 196
(22) Derselbe.S. 194
(23) Derselbe.S. 197
(24) 『意味への教育』H. ダンナー, 山崎高哉監訳
玉川大学出版部 316ページ
(25) 『意味への教育』H. ダンナー, 山崎高哉監訳
玉川大学出版部 317ページ
(26) Methoden.S. 196
(27) Derselbe.S. 198
(28) Derselbe.S. 200
(29) H.Nohl: Die pädagogische Bewegung...,S. 127
(30) Methoden.S. 201
(31) Derselbe.S. 201
(32) Derselbe.S. 201
(33) Derselbe.S. 201
(34) T.Litt: Das Bildungsideal der deutsche Kl-
ssik und die moderne Arbeitsweit. 1955. S. 110
(35) Derselbe.S. 110
(36) Methoden.S. 190

Zusammenfassung

Welche Bedeutung die didalektische Methode für die geisteswissenschaftliche Pädagogik habe?

Dialektik als reine Methode ist ambivalent.

Wird sie aber inhaltlich an Hermeneutik und Phänomenologie gebunden und von pädagogischer Verantwortung geleitet, so kann sie wegen ihrer Offenheit gegenüber Widersprüchen und wegen ihres spekulativen Moments neue und kritische Impluse verleihen, wodurch sie Hermeneutik und Phänomenologie sinnvoll ergänzt.