

ダンナーと責任性への教育

正木 義晴

(平成 18 年 10 月 5 日受理)

Danner und Erziehung zur Verantwortlichkeit

MASAKI, Yoshiharu

(Received on October 5, 2006)

キーワード：責任，責任性，教育

Key words：Verantwortung, Verantwortlichkeit, Erziehung

I

責任と教育学との関係についての観点は、通常二つ考えられよう。一方は教育者の責任についてのものであり、これは教育者の倫理学や責任を負わされている行為としての教育を考察、解明の対象としているものである。他方は子どもの立場に関するものであり、そしてこれは特に、いわゆる「陶冶」Bildung に結びついていく、いわば「責任性」Verantwortlichkeit のための教育に関するものである。

ここで論究するものは、後者のものである。従って、教育事象や行為を規定している責任が問題となるのではなく、むしろ、教育の目標としての責任が問題となる。ダンナーは次のように主張している。「達成可能性の視点のもとで、教育目標としての責任性は一つの理想を表現している。この理想を我々は責任をもって行為するひとの観点のもとで描写し、そしてその際に責任の実在的な次元をきわだたせる」¹⁾。

教育目標としての責任性は、知識や技術の習得のように簡単に達成されていない。というのは、実存的な責任が要請される場合には、被教育者が責任自体を自ら具体的なかたちで理解し、把握しそして担わねばならないのであり、そして更にこれが人間の尊厳に構成的に属しているからである。したがって、教育者は教育の本質、責任の本質という観点からせいぜい責任性に関心を向けさせる手だてを考えねばならないであろう。

ところで、「責任性」のための教育において、まず問

題になるのが、とりわけ人間像であろう。これは、ダンナーによれば「責任をもって行為するひと」であり、そして「法的な責任」と「実存的な責任」のカテゴリ区分に従えば、二様である。

まず、倫理的なひとと Person である。これは法的な責任の実現と達成が可能なるひとであり、これによって社会生活が可能になるのである。

次に、倫理的なひととして生産的なひとと Person である。これは実存的な責任の実現と達成が可能なるひとであり、前者を超えて実在において未来のために主体的に行為するひとである。

ところで、教育を「媒介課題」Vermittlungsaufgabe として解するならば、もちろん「責任性」のための教育には特別な様式、仕方が存在しなければならない。つまり、命令や義務を履行しようとする。そしてこれらに責任を負うという態度としての法的な責任の見解、そして更に、自己存在を把握しそして自己を超えていくといった実在的な責任という見解のもとで、である。他方では、人間と事象、自己と共同社会とがお互いに責任において媒介されるのである。それ故、ダンナーは「責任性への教育はその意義を自己、事象、共同社会の特殊な媒介を可能にすること」²⁾に見い出しているのである。もちろん、ここでこれを実現することは責任をもって行為するものに委ねられている。

だが、「責任性」が必然的に教育の目標として設定されそして媒介課題が提示されたとしても、我々は最も困難な問題に直面することになる。それは媒介課題を行なう方法、つまり教育方法に関しての問題である。いったい、そもそも「責任性」が「教え込む」an-erziehen

「修得する」erlernen ことが可能であるのか。

こうしたジレンマの原理的な止揚をダンナーは、教育手段としての「訴え」Appell³⁾でもって答えようとしている。だが、このような手段は決して具体化、実践化されえないであろう。というのは、ここで「責任性」のための教育のもとで立案されるカリキュラムは決して十分な成果への展望をもちえないからであり、そして「訴え」は、ボルノーによれば、人間としての、成人としての良心の叫びだからである。「責任性」へと訴えることは、原理として、非連続な形式を有するものであり、シュプランガーが「教育とは良心の覚醒である」と主張しているように、忍耐強くすべての教育を規定しなければならないものなのである。

それでも、ダンナーは責任のある行為の構造そして教育に固有の媒介課題に注目することによって、若干の内容的な契機を引き出そうとするのである。責任は確かに非常に多層的な現象である。責任の用意性を覚えさせようとする教育がこうした多層性を考慮に入れるならば、若干の支点を有していなければならないからである。

これらは、ダンナーによれば、事実権能の媒介、良心の陶冶、ともに存在することのための教育、成人性への教育である。

こうした構成的、内容的な諸契機に関しては、もちろん次のことに注意すべきであろう。これらの諸契機は典型的なものにすぎない。決して相互に分離さるべき内容を示していない。そして、これらが、もちろん、教育という自己理解の枠組みのなかで理解されるべきである、ということである。そしてとりわけ、教育者の人格や責任、教育的関係が前提となっているのである。

II

「何のために行為すべきか」「いかに行為すべきか」といった問題はただ単に倫理的な問題ではありえない。子どもは何かを知らねばならないし、何かを知ることができなければならない。こうした問題の対応は子どもがおかれている状況に関しての知を前提として初めて可能となるのである。知を所有しそして技能や能力を習得し、正しい判断をし、決定しそして行為することができる。そして、責任ある行いのための動因を得ることになる。それ故、ダンナーは「責任性のための教育は事実権能の媒介が伴わねばならない」⁴⁾と主張するのである。

ここで、教育学の特別な課題が生じてくる。未来の責

任性のための基礎が作り出されるべきであるならば、責任が事実と行為者の特殊な媒介性を表現するということが、そして逆に行為者と事実とが実存的な関係にもたらされる場合にのみ責任のための用意が実現されるのであり、教授学はこの点に配慮すべきなのである。そして、同時に、事実の知的で純粹に理論的な知識が責任の可能な引き受けへと誘発すべきである。このための条件とはダンナーによれば、「子どもが彼にとって接近しやすい意味文脈のなかで事実を知り、経験し、理解しうる」⁵⁾ということであり、そして近代の教授学的原理として「子ども性」Kindgemäßheit、「全体性」Ganzheitlichkeit、「直観性」Auschaulichkeit⁶⁾を提示するのである。

ところで、ランゲフェルトは子どもにとっての「事物の意義性格」に注目し、とりわけ多様な発達水準と諸対象の間には特殊な意義の質が存在することを示した。つまり、子どもが日々かかわっている事物や同化しながら事態が多様な意味関係、意義関係のなかにあるのである。ダンナーも次のようにいう。「いずれの対象も、いずれの事態も子どもにとって一定のものである」⁷⁾と。一定のものとは規定されたもの、つまり人間的な事象であり、これらが意味・意義連関にあるということである。

従って、ダンナーは「事実権能の媒介」に関して次のように主張する。「子どもはまず第一に事実を合事實的な Sachgemäß 交わりを可能にする意味・意義連関のなかで知るに至らねばならない」⁸⁾と。ここでいわれている「合事實的」とは、希望や期待によって方向づけられない。現実関係を洞察する態度、換言すれば対象化的態度である。事態や現実関係を適切な仕方を取り扱うことを理解できる者が自律的に、独立的に行為可能であるからである。

他方、事実や事態をその意味・意義連関において理解することは、同時に「事実が何か価値がある」ということを示しているのである。それ故に、ダンナーは次のように強調するのである。「ある価値のあるそして意味のある世界のなかでのみ、そしてそのためにのみ、責任を担うやりがいがある」⁹⁾と。こうした価値の観点によって「事実権能」が行為の倫理的な次元を提示してくるのである。

III

責任性への教育を構成する更なる契機は、ダンナーによれば「人倫的権能」の媒介である。「事実権能」はそ

れ自体で責任を負う行為に我々を導くことができない。つまり、本質的な契機、人倫的権能の媒介によって初めてこれが有意味になるのである。それとともに、ひととしての倫理的意識、責任意識が問われねばならない。ひととしての「良心」がである。ダンナーは次のように主張する。「良心陶冶が人倫的権能による媒介の結晶一核である」¹⁰⁾。

ではダンナーにとって「良心」Gewissenとはどのように規定されているのであろうか。「自己-自身-を知ること Sich-selbst-wissen として、こうしたものとして、具体的な場合に"正しい"そして"誤っている"そして"良い"そして"悪い"について決定する独自の行いについての判断の意欲として」¹¹⁾規定されている。この見解によると、良心は他者や現実関係に注目することによって合理的かつ自律的であり、そしてその限りで積極的な判断の法廷である。Sich-Selbst-Wissen として良心は特に私自身そのものであり、同時に人間存在の永遠の課題として考えられねばならない。それ故、良心陶冶はそれ自身良心問題でもある。

ところで、ダンナーの良心の見解では二つの側面があることに注目すべきであろう。したがって、良心陶冶では良心における判断の意欲と具体的な判断を、synteresis と conscientia を区別すべきである。倫理的な Sich-Selbst-Wissen が教育の目標であり、そして具体的な状況での判断が方法になる。良心が一定の内容によって陶冶されるならば、子どもは何が有意味か、何があるべきか、いかに行為すべきかを体験、経験を媒介として学ぶにちがいない。「良心陶冶は価値・規範教育を伴わねばならない」¹²⁾のである。

価値・規範教育においては、まず子どもが尺度を経験しなければならないが、これは環境の体験として生じるのである。そしてこうしたものの媒介の重要性を認識することによって、交わり、環境の構成に関しての教育者の役割や責任が明白になってくる。

ではダンナーは価値・規範教育についてどのように考えているのか。次のように主張している。諸価値や諸規範が子どもに体験できそして理解できるものとするならば、「これら(諸価値、諸規範)を秩序に属しているものとして経験しなければならない」¹³⁾。そしてこれはただ「意味・媒介」Sinn-Vermittlung によってのみ可能となる。

子どもは固有の世界をもち、そしてその世界は固有の

意味構造と秩序をもっている。しかし、教育が未来志向であるべきならば、子どもを成人の世界の有意義性へと方向づける必要がある。その際に、諸価値が諸規範に子どもが接近可能そしてこれらを理解可能であるためには、子どもの能力を考慮しての「意味-媒介」が重要な役割を果たすのである。もちろん、この「意味」は直接的には伝達されえない。「諸対象でもってのみそしてこれらによってのみ媒介される」¹⁴⁾のである。そしてダンナーは次のように強調する。「実存的な責任への視点をもって、諸価値と諸規範でもってまたその秩序・連関と意味・連関を経験することそして認識することが重要である」¹⁵⁾。なぜならば、実存的な責任が誘発可能であるとするならば、それは有意義な価値・規範に関係づけられた連関がつくり出されうる場合のみであるからである。

価値-媒介、規範-媒介、意味-媒介は良心陶冶とどのような関係にあるのであろうか。「良心は経験の意味で一方では内容的な方向づけを必要とする。他方で、しかし、良心活動はそれが意識的に要請されることによって刺激される」¹⁶⁾。このようなことは小さな子どもの単純な判断でもしばしば生じていることであり、子どもは他者や事物との交わりのなかで葛藤を経験しているものである。ここでの教育者の役割は、ダンナーによれば、「諸価値と諸規範を意識的にすることによってこれらにおける洞察を引き起こすことそしてこれらとの対決を用心深く誘因すること」¹⁷⁾であると。

ここでいうダンナーの洞察とは、つまり倫理的な判断とは決して純粹に知的な認識論的なもの、コールバーク的なものではない。この判断を越えて良心が自己主張をしなければならないのである。それ故ダンナーは「良心が自己の存在を主張するという、即ち、諸価値と諸規範が実現されるということが良心の教育に属している」¹⁸⁾と主張する。良心の判断は洞察を越えて「決定」Entscheidungへと押し進んでいく。良心陶冶においては、子ども自身が価値・規範の洞察だけでなく、これを越えて自己決定しなければならない。子どもに価値・規範の関連性と事物の関連性において決定的能力が形成されるならば、子どもは良心に従って行為できようし、そして同時に責任を受け取ることもできよう。

そして更に、ダンナーは価値・規範の経験、そして価値・規範の洞察が良心の判断と同様に、また「その現実的な意味を越えて持続する価値拘束性へそして根本決定へと導かれねばならない」¹⁹⁾と強調する。「根本決定」

Grundentscheidung とは現実的な状況的決定のための前提であり、この判断はあらゆる状況のなかで新たに方向づけられるものではない。そして持続性、断固たるものという意味で、良心陶冶が「信念陶冶」Gesinnungsbildungに移行していくべきなのである。従ってダンナーは「ここに良心をもとうとすることそして責任をもとうとすること Gewissen-und Verantwortung-haben-wollenがこの種の信念に合った根本決定として属する」²⁰⁾というのである。

「信念陶冶」への道は子どもの固有性を考えると困難を伴うにちがいない。しかし、教育者はその用意を援助すべきであろう。

IV

責任性への教育は他者との関連性なくしては考えることができない。責任は他者という存在なくしては考えられないと同様に、良心の構成契機である諸規範や諸価値は他者とともに存在することと必然的に関係しているからである。責任性のための教育では、他者との関連性がテーマ化されねばならない。「倫理的な権能」、「事実権能」とともに「社会的な権能」soziale Kompetenzが媒介されねばならない。ダンナーはこれを「他者と有意味にそして構成的にともに生きることのできる能力」として特色づけている。

ではその課題とはどのようなものであろうか。ダンナーによれば、子どもが「交わり」Umgangの形式や規則を認識するばかりではない。これらを越えてその目的や意味を認識することである。つまり「他者」を認識しなければならない。「子どもは他者を人間として認めることを学習しなければならない」²¹⁾。ここで「として」という規定は重要である。人間存在の意味、倫理的なものがふくまれているのである。他者の質、尊厳が人間として承認されねばならないので、従って、これが責任性への教育の必然的な構成要素となるのである。

他者とともに存在することは、もちろん、それ自体同一の質や構造をもっているわけではない。多様であり、かつそれなりの緊張を経験する。子どもはある領域では信頼を、不信をそして理解を、無理解を経験する。ここで社会的教育の着眼点があげられる。これは「ともに存在することの多様な質を経験させそして意識化させること」²²⁾である。換言すれば、共同体や社会との関係で、他者との Leben-Lernen をもたらすことであり、他者に

よって自分自身を経験し、発展させ、そして自我の強化、自己のアイデンティティの確立をめざしていくのである。

ところで、「ともに存在すること」の具体的な状況は、しばしば「葛藤」Konfliktとして意識化されるものである。自己主張と他者への配慮、自己決定と他者の影響など多様な要因が混在しているものであり、ここでの学習は決して認識的なプロセスといえない。それ故にこそ重要な意味をもっているといえよう。「他者の正当な諸要求の結果としての葛藤は成熟した責任意識のある人格の発展のための決定的な経験の基礎を形成する」²³⁾。従って、ダンナーは子どもが陥る葛藤に社会的なものの学習の意味を見い出すとともに、教育者の課題を具体的な状況そして諸要求の意識化と解決の可能性の援助をその本質と認めるのである。

V

責任は事実に、倫理的にそして社会的に自律して行為しようのもののみが受け取られうる。これは換言すれば「成人的」*mündig*であることでもある。従って、ダンナーは「責任性への教育は成人性の目標にも方向づけられうるしそして方向づけられねばならない」と主張するのである。

ところで、「成人性」について述べる場合に狭義の意味と広義の意味を区別すべきであろう。法律的な意味で使用される場合には、狭義であるが、それは成人の権利と義務を認知しうるために必要な能力を意味している。他方、広義ではこれは包括的な意味をもっており、啓蒙主義以来の伝統をもっている。その標語はカントの『啓蒙とは何か』について見い出されるものである。カントは次のように述べている。「啓蒙とは、人間が自分の未成年状態から抜けでることである。ところでこの状態は、人間がみずから招いたものであるから、彼自身にその責めがある。未成年とは、他人の指導がなければ、自分自身の悟性を使用し得ない状態である」²⁴⁾

それ以来、「成人性」の考え方はもっとも密接に民主主義の結合されており、そして民主的な国家形式と社会形式はその市民の前提として成人性を前提にもっている。「成人性」は指導像に従って社会的、政治的な強制に単に自己を適合させるのではない。これらの諸要求を、他者の指導なしに彼の固有の意識の前で吟味し、彼の生活条件を洞察し、自己を決して欺かない。彼のもっとも可能な発展状態での個人を意味する。これが悟性を相応に

発展させる勇気がある限りの状態である。

まず、成人性への教育のため主要な契機としてみなしているのが「関心」Interesseという概念である。これは、ダンナーによれば、成人的であることの独自の条件としての人間的な態度のカテゴリーと見なされている。

では「関心」がどのように規定されそして教育的に意味づけられているのであろうか。ダンナーは「関心」のなかに「現実領域との志向的、反省的な自己投入として、特殊な主体－対象－関係」²⁵⁾を認識している。「関心」では「ひとと対象が同時に考えられるのであり、その際に意味局面と価値方向づけが重きをなす」²⁶⁾のである。つまり、「関心」は二重の反省を実現する、対象の評価としてそして自己反省として、である。そしてダンナーはこうした「関心」の習得可能性のなかに自己決定の目標を達成するための過程を見い出している。これによって成人性や責任性への教育の重要な一歩が示されることになる。というのは、対象と他者への「関心」を回復する者のみが活動的にそして自律的に行為しうからであり、そして十分な帰責能力をもつことができるからである。

ところで、他方で「反省」でもってまず「合理性」が成人性への教育にとっての意味を獲得するといえよう。ダンナーによれば「成人性とは理性使用による自己決定のための能力」²⁷⁾である。それ故、理性使用が成人性のための教育の内容とならねばならないのである。この要求が正当であるとしても、ダンナーは次の場合に問題化する。それは、まず、解放教育のような一面的な内容が提示されたり、理性使用とコミュニケイティブな交わりが結合されている場合である。理性使用に関して重要なことは、ここでは認識論的な立場を越えていくことなのである。ダンナーは次のようにいう。「いったい何が理性使用に対して行為を構成しているのか」と、そして、この問いに関して類似概念である「解放」Emanzipation「批判能力」Kritikfähigkeitを吟味するのである。

まず、これらの概念に関してダンナーは次のように主張する。「これらの概念のイデオロギー的な受け取りそしてその一面的な政治目標への還元を退けることが重要である」²⁸⁾。いわゆる解放教育学の立場に立つシアラール、ギーゼッケ、クラフキーなどにおいていえることであるが、本来の教育や陶冶の意義が社会实践の契機に止揚されているのである。ギーゼッケが『教育学入門』(成人

性、参加、解放)で示しているように、解放、参加といった政治的な意味が第一次的なものであり、その教育的な意味と資格付与が第二次できなものにすぎない。なぜならば、「解放」とは一面的な依存の廃止の目的のための社会変化をめざすものだからである。従って、政治的な活動にとって有用な学習のみが意義をもつといえよう。それでもダンナーはイデオロギー批判や解放を拒否していない。「解放と批判能力が必然的な、確かにイデオロギー自由な成人性のための教育の内容でなければならない」²⁹⁾と考えているからである。

「解放」と「批判能力」にダンナーがどのような教育的な意義を見い出しているのであろうか。もともと「解放」という概念は、「参加」、「成人性」と同様に、根源的には政治的法律的な概念である。だがそれでも、これは教育学的な意味文脈で重要であろう。ダンナーはここで前提とされている人間学的な意味に注目しているからである。ダンナーは述べている。「解放と成人的に語ることの法活動は当該者に、一方で後見(監督)がもはや要求されないそして他方で自己決定が帰属されうということをも前提としている」³⁰⁾と、これによって教育の意味と課題が提示されることになる。成人自身が他者の決定から解放される地平的な解放と並んで、教育的に責任を負っているものが地平的な解放のプロセスのつ遂行のための刺激と援助の意味で作用するような垂直的な解放のプロセスが意味を獲得してくるのである。それ故、教育者や両親は子どもの依存を解かねばならないし、教育は自己を止揚しなければならない。

子どもに対しての成人の後見(監督)や他者決定の様態は多様であろう。ダンナーがまずあげているのが社会的様式、つまり制度、流行の傾向、メディア、宣伝などの依存性としてのそれである。そして次に他者決定のものとしてあげているのが生活上の必要性に基づく依存性である。具体例をあげるならば、子どもの親への依存性であろう。親からの解放はもちろんたいへんな苦痛を伴った過程であり、子どもは自己決定のためには困難な道であろう。こうした解放は全く別の次元のものである。解放イデオロギーによって無視されてきたものである。ダンナーはこの関係で「分離することそして批判は自己決定のための個々のものの能力と用意性を要求する」³¹⁾と強調するものである。

そして、その次にあげられているものは自分自身からくる依存性である。これは自分の気分や気紛れ、欲求な

どに関しての反省のなさ、これらに対して距離をとれないこと、に基因するものであり、それ故、我々は具体的な他者による他者決定に依存することになる。ここでは特に未熟であることが問題となろう。ダンナーは次のように主張する。「一定の展望のもとで、責任性への教育にとって、帰責能力の一般的な問題が明らかになる」³²⁾と。これは換言すれば、子どもが発達にもとづいて自分自身のために、態度決定の意味でふるうことができるためには、そして自己決定を行うことができるためには、どの程度まで自己への必然的な距離をとることができるか、ということである。それ故、ダンナーは「放棄の学習」が教育的な意味を獲得しそして「放棄のための教育」³³⁾の必要性を獲得すると強調するのである。

さて、最後に、いったい「行ない」Handelnを構成するのは何か、ということが言及されねばならない。というのは、我々は洞察が「行ない」を決定する歩みとしては不十分であるということを経験的に知っているからである。もちろん、この問いに関して言及することは人間の非合理性とか、神秘性とかを意味してはならない。ダンナーはそこでクラフキーの「アンガー・ジュマン」Engagement概念を導入するのである。

クラフキーは「アンガー・ジュマン」を「行ないのそしてそれと結合されている語ることの真剣さの意識のなかへの、そして同時に行為するものがこうした投入においてただ単に部分的な機能でもってだけでなく、むしろ、・・・全体的なひと ganz Personとして関係しているという意識のなかへの、自己・投入」³⁴⁾と規定し、「責任用意性」Verantwortungsbereitschaftは陶冶自体の契機としての「アンガー・ジュマン」と「反省」の弁証法の精神的な実行において獲得されねばならないと強調している。そしてダンナーは「アンガー・ジュマン」を「反省」と並んで陶冶プロセスのための本質的な試金石であると認識し、評価するのである。

このようにダンナーは自己決定、批判能力にアンガー・ジュマンの用意と能力が加わらねばならないと考えるのである。それとともに責任現象の分析で言及している「拘束性」Verbindlichkeitを関与させることにも注目したい。「拘束性」とは「ひとが限界性、有限性、時間性の顧慮のもとで、実存的に他者にそして事実要求に信頼して、まじめに、遠慮なく束縛される人間の相乗的な関係」³⁴⁾を意味している。そしてこれが同意されうる場合にのみ、解放や批判能力が有意義になりうるのである。

しかし、ダンナーの主張するように、「アンガー・ジュマン」としての自己・投入と「拘束性」の引き受けのみに合理的な行為ができるのであろうか。クラフキー、ダンナーのいう「全体的なひと」Ganz Personとは何を意味しているのであろうか。もちろん、これは認知的な感情的なものの加算がその成分ではありえないであろう。また事実的、倫理的、社会的な権能の加算を意味しないだろう。従って、諸契機としてこれらが入りうるが、決して総計ではない。ダンナーは「Ganz Personとは、決定の実存的活動が遂行されるべきであるという内容である」³⁶⁾と主張する。行ないは決定能力によって構成される。成人性への教育は、自ら決定する行為能力を考慮しなければならない。しかし、ここでいえることは、それでも「アンガー・ジュマン」、「拘束性」、「決定」は「何のために」Wozuという内容なくしては可能ではないということである。

ここでダンナーの成人性への教育についての見解をまとめてみよう。成人性は責任のある行ないの前提である。これは事実的権能、倫理的権能、社会的権能と同様に、関心を基礎として、自己決定において獲得されるものである。換言すれば、これは理性使用、解放、批判能力、判断能力、更に、行為しうる能力、自己決定能力、拘束性と結合される能力によって可能となるといえよう。「成人性の意味での自己決定は更に、自己自身の知の意味での自己確実性として、自己の関心を行ないながら自ら」統制³⁷⁾しうる能力の意味での自律性として理解される」ともダンナーはいう。

まとめと課題

大戦後、10数年の間にドイツの教育学会、教育界で「責任」、「責任意識」、「責任用意性」、「責任性」といった概念が注目されていた。シュブランガー、ノール、リット、デルボラフ、ヴェーニガー、ボルノー、クラフキ等は相違する道にもかかわらず、陶冶倫理的な熟考のなかで次の結論に達していた。「陶冶が今日も教育学の基本的概念として妥当すべきならば、次の場合にのみである、即ち、それとともに考えられる人間の状態が責任意識と責任用意性という言葉で我々が特色づける態度を自己のなかで受け入れているということである」³⁸⁾。これは、もちろん、当時の集団、組織での責任意識への呼び、若者の欠陥のある責任感への嘆きの反映でもあろう。

しかし、時代は変わっても事態は共通していよう。また、

注目しなければならないのは、現在は民主主義社会であるということである。民主国家はいずれのものによっても、ともに担われねばならない。市民に全体のための責任意識が政治的な基本的な徳にならなければ、こうした国家は一般的に生きることができない。従って、「責任性」への教育が重要な意味をもつといえよう。

「責任性を覚醒させることそして子どもの自我を自ら獲得することが成功しないならば、教育目標は達成されない」³⁹⁾とはノールの主張であるが、ダンナーも同様な立場にある。

ダンナーの主張する「責任性」のための教育について考察してきた。ここで、まとめてみよう。

「責任性」を教育目標として設定しようとするならば、その課題内容は次のように考えられよう。責任には一連の能力が入っていなければならない。責任性のための教育が可能であるためにはこの点に注目しなければならない。

まずあげられるのが「事実権能」の媒介である。これは、子どもの生活世界という枠組みのなかで、交わりと現実関係-これらは合事実的なそして価値に連関されているものであるが-を獲得しようとするものである。これは、更に秩序と価値の体験そして規範教育、価値教育を、しかしまた最終的には根本決定へと導くべき「決定能力」の促進を伴わねばならない。これが「良心陶冶」である。

その次の責任性のための教育の構成契機が「ともに存在することへの教育」である。これは人間存在への関連で有意義でそして構成的なともに生きることを経験させようとし、それを可能にしようとする。そしてこれは、感性的なものそしてともに存在することの多様な質に、しかしまた個々のものの固有価値にも注目するのである。また、コミュニケイティブな秩序のなかで諸洞察を獲得するための葛藤を許すのである。

最後の構成契機は「成人性」である。責任性のための教育は、事実的、倫理的、社会的な権能の基礎に「成人性」が属していなければならない。「成人性」では、自己決定と独自性の意味で、「関心」「理性使用」他者依存と自己に起因する依存からの「解放」「批判能力」「決定能力」「拘束性」が主要な契機となっている。

(1) ダンナーは教育目標としての「責任性」を一つの理想を表現しているものと考え、これを責任をもつ

て行為するひととして描き、実存的な次元を強調している。そして責任をもつ行為の構造に注目し、教育に固有の媒介課題を構成している四つの内容契機を提示している。この立場はシュブランガーやクラフキーのそれよりもより包括的であることが評価される。

- (2) シュブランガーは「責任意識への教育」で、自我、自己といった発達の観点で論じているが、ダンナーにはこうした観点が欠如している。
- (3) ダンナーには、何のためという目標・内容問題についてふれられていない。つまり、「陶冶」Bildungとの関係の論究が必要である。
- (4) 「責任性」への教育は、ダンナーにとって結局、実存的な責任への教育に止揚されているが、これはApellとして、教育の限界といえよう。

引用文献

- (1) Helmut Danner: Verantwortung und Pädagogik 1985.S.272
- (2) ditto:S.273
- (3) ditto:S.274
- (4) ditto:S.275
- (5) ditto:S.276
- (6) ditto:S.276
- (7) ditto:S.277
- (8) ditto:S.277
- (9) ditto:S.277
- (10) ditto:S.278
- (11) ditto:S.278
- (12) ditto:S.279
- (13) ditto:S.280
- (14) ditto:S.280
- (15) ditto:S.280
- (16) ditto:S.280
- (17) ditto:S.281
- (18) ditto:S.281
- (19) ditto:S.281
- (20) ditto:S.281
- (21) ditto:S.282
- (22) ditto:S.283
- (23) ditto:S.284

- (24) カント『啓蒙とは何か』岩波文庫 篠田英雄訳
7 ページ (33) ditto:S.289
- (25) Verantwortung und Pädagogik S.285 (34) W.Klafki:Engagement und Reflexion im Bildungs
prozeß S.53
- (26) ditto:S.286 (35) Verantwortung und Pädagogik S.290
- (27) ditto:S.286 (36) ditto:S.290
- (28) ditto:S.287 (37) ditto:S.290
- (29) ditto:S.287 (38) W.Klafki:Engagement und Reflexion im Bildungs
prozeß.S.46
- (30) ditto:S.288 (39) H.Nohl:Die pädagogische Bewegung in Deutschland
und ihre Theorie.1970.S.177
- (31) ditto:S.288
- (32) ditto:S.288

Zusammenfassung

Verantwortung ist nicht Voraussetzung von Erziehung, sondern ihr Ziel. Unter dem Gesichtspunkt der Erreichbarkeit stellt Verantwortlichkeit als Erziehungsziel ein Ideal dar. Dieses haben wir unter dem Aspekt der verantwortlich handelnden Person beschrieben.

Mit Blick auf die Struktur des verantwortlichen Handelns und auf die der Erziehung eigentümliche Vermittlungsaufgabe lassen sich einige inhaltliche Momente aufzeigen, die jene Erziehungsaufgabe konstituieren. So ist es unerlässlich, daß dem Kind Sachkompetenz vermittelt wird. Damit geht die Vermittlung von Sinn und Werten und eine Gewissensbildung einher. Hierzu gehört weiterhin die Erziehung zum konkreten Miteinander. Schließlich zeigt eine Erziehung zur Mündigkeit eine Affinität zu unserer Problematik, da Mündigkeit eine Voraussetzung verantwortlichen Handelns ist.