

教育学的思考における弁証法的特質：ヘルムート・ダンナーにおける「弁証法」の問題

著者	高根 雅啓
引用	人間科学. Human Sciences. 1997, 28, p.131-153
URL	http://doi.org/10.24729/00004728

教育学的思考における弁証法的特質

—ヘルムート・ダンナーにおける「弁証法」の問題

高 根 雅 啓

今世紀初頭は、欧米諸国を中心とした、熱狂的な教育改革運動の時代であった。児童中心主義という言葉で象徴されるように、「子どもの世紀」あるいは「子どもから」というスローガンが掲げられ、子どもの体験、自由、全体性、創造性が重視された。それからほぼ一世紀を経て二十世紀も終わろうとしている現在、子どもというものをわれわれはどれだけ理解していると言えるのだろうか。噴出する教育問題に対して、例えば、「教育」をダメなものとし子どもの権利こそが絶対であるとする極端な主張もよく見受けられる。このような歯切れよく聞こえる一面的な主張は本当に子どもを尊重しているのだろうか。

例えば、リット(T.Litt 1880-1963)は、今世紀初頭の教育改革運動が極端な児童中心主義に傾いていたことに対して、当時から警告を発しそれを批判していた。1927年に初版が出された彼の著書『指導か放任か — 教育の根本問題に関する論考』(Führen oder wachsenlassen — eine Erörterung des pädagogischen Grundproblem. 1. Aufl. 1927. 5. Aufl. 1952)¹⁾は、この書名が示すように、「教育」を「指導(Führen)」と見るのかそれとも「放任(成長促進)(Wachsenlassen)」と見るのか、この二つの契機を比較対照しながら、「弁証法的」な思索を通して教育学的思考本来の在り方を擁護しその意義を主張する

1) T.Litt: Führen oder wachsenlassen — eine Erörterung des pädagogischen Grundproblem. Stuttgart. 5. Aufl. 1952. (邦訳: 石原鉄雄訳『教育の根本問題 — 指導か放任か』明治図書、1971年)。

ものであった。リットによれば、極端な「放任」の立場、つまり、拘束からの解放を盛んに叫び子どもの内的発展性のみを熱烈に喧伝する児童中心主義は、自らの立場こそ未来を先取りし代弁するものであると主張することで、容易に「指導」の立場に転じてしまう。「指導」ということも「放任」も共に教育的行為の本質を端的に表す「比喩」に他ならない。「この喩えの一方が反対の喩えから分離されるならば、「教育」の意義は、失われてしまう。これらの比喩は二者択一のものではなく、共に「緊張にみちた関係」に置かれねばならない。最終的にリットは次のように結論している。「責任を自覚して指導しながら、自己の根源から成長する生命のもつ権利を決して忘れず — 畏敬と寛容の念をもって成長にまかせ放任しながら、教育的行為の意義の根源であるところの義務を決して忘れない — このことが教育学的知恵の究極の結論である」。

このように、対立するものの中の緊張に満ちた弁証法的関係の中で教育を語るリットの言葉は、教育学における弁証法的思索の典型的なものである。もちろん、弁証法的記述は「厚みのある統一的なイメージ」を持ち、「思考の全体の流れ」²⁾の中で読まれて初めてその真の意味が浮き彫りにされるのであって、ここに引用した結論部分だけではその言葉の意味するところを真に理解するには不十分なものかもしれない。しかし、さまざまな教育問題に対して先鋭化した理論が脚光を浴びる現代の状況を考えれば、弁証法的思索の意義が、現在においてもなお失われていないということは少なくとも確認できるであろう。

ところで、教育学においては近年、「現象学(Phänomenologie)」あるいは「解釈学(Hermeneutik)」についての関心が高まっている³⁾。例えばドイツ教育学、特にかつてのいわゆる「精神科学的教育学(Geisteswissenschaftliche

2) 前掲邦訳書、石原鉄雄「訳者あとがき」、15頁。

3) 例えば次のような論文が挙げられる。①宮野安治「教育の現象学に寄せて」。②山崎高哉「教育学と現象学の対話」和田修二編『教育的日常の再構築』(玉川大学出版部、1996年)所収。③岡本英明「現象学的解釈学の思想と道德教育」。松井春満編『道德教育』(協同出版、平成8年)所収。あるいは④田浦武雄編著『教育の現象学』福村出版、1975年。

Pädagogik)」がどのように現代において受け継がれるのかという視点から、「解釈学」や「現象学」に力点が置かれることも多い⁴⁾。ディルタイ(Wilhelm Dilthey, 1833-1911)の強い影響を受け、「解釈学」に基づいた「精神科学的教育学」が、「現象学的」な契機を自覚的に導入することでより実りあるものになったと言うこともできるであろう。

ところが、「解釈学」や「現象学」への関心が高まったり、あるいは、これらを扱った論文の中でこの両者の関係について問題になることが多いにもかかわらず、これらと「弁証法(Dialektik)」との関係が自覚的に論じられることはそう多くはない。しかし、例えば「精神科学的」な教育の思想家として知られるシュライエルマッヘル(F.D.E.Schleiermacher, 1768-1834)を考えてみよう。彼は、思想史的には、「解釈学」の先達として位置づけられると同時に、教育学の領域では、「弁証法的」な教育学の論者としても、よくその名を挙げられる。彼の思考様式の中では、「解釈学」と「弁証法」—そして「現象学」と—が密接に関連しているのである⁵⁾。

そもそもわれわれが教育の問題を考え、これを突き詰めていくとき、相矛盾し対立する契機に出会うことがいかに多いことだろうか⁶⁾。—善と悪、個人と社会、現在と未来、自発性と受動性、指導と放任、助成と抑制など—。

それにもかかわらず、最近もてはやされる教育論の中には、対立する契機を含む状況を正面から受け留めることを回避し、一方の極のみを主張することであたかも明快な処方箋を出すことができると考えているものも多い。拮抗する

4) 例えば次のような論文が挙げられる。O. F. Bollnow: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik. 1989.

5) 例えば次のような論文が挙げられる。①榎田達美「シュライエルマッヘルと『罰』の問題」。和田編前掲書所収。②山崎高哉「教育の現象学的再考—シュライエルマッヘルの教育作用論を手がかりにして」。市村尚久・天野正治・増淵幸男編『教育関係の再構築—現代教育への構想力を求めて』(東信堂、1996年)所収。

6) 例えば次のような論文が参照される。加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス・パラドックスの教育』東信堂、1994年。

契機に対して「中庸」を説くことなど、あまりにありふれたことだと非難さえ受けるという⁷⁾。しかし、優れた教育思想家たちは、教育現実と真摯に向き合い、さらにそこから、どのような反省を加え「変革」していけるかを考えてきたはずである。変貌をとげる時代にあっては、現実を直視し反省する中から、いかに新しい価値を創造し続けていくかということは極めて重要なことなのである。このようなことから、「弁証法」に関する考察は、「現象学」や「解釈学」と並んで、わが国の教育学にあって現代的課題の一つであると私には思われる⁸⁾。その手がかりとして、本稿では、現代ドイツの教育学者ヘルムート・ダンナー(Helmut Danner, 1941-)がどのようにこの問題にアプローチしているのかに注目することにしよう。

ダンナーは、『責任と教育学 — 意味に定位した教育学に関する人間学的・倫理学的研究』(Verantwortung und Pädagogik – Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik, 2., Aufl. 1985)あるいはオランダのランゲフェルド(M.J.Langeveld, 1905-1989)との共著『意味への教育 — 学的方法論と人間学的基礎』(Methodologie und Sinn-orientierung in der Pädagogik.1981)に収められた「『意味』に定位した教育学についての論考」等によって、特に「教育的な責任 (pädagogische Verantwortung)」の問題を主題としていることで知られる⁹⁾。彼の著書の一つ『精神科学的教育学の諸方法 — 解釈学・現象学・弁証法への入門』(Methoden

7) 次の論文を参照されたい。山崎高哉、前掲書。

8) 近年における弁証法への関心の高まりで言えば、注5の論文の他に例えば篠原助市(1876-1957)を扱った論文で宮野は「篠原教育学の弁証法的性格に注目し、篠原教育学全体をいわゆる『弁証法的教育学』の一形態としてとらえようとする解釈は、これまでの篠原教育学研究ではほとんどなかったように思われる」と述べ、「篠原教育学が教育事象を一面的ではなく、全体的に把握しようとしている点に、すなわち、教育事象を互いに対立する契機の緊張関係およびその克服においてとらえようとしている点に、つまり、その『弁証法』に」注目している(宮野安治『教育関係論の研究』淡水社、平成8年、210ページ)。

geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 1979. 2. Aufl. 1989. 3. Aufl. 1994.) は、その副題が示すように、教育学における「解釈学」、「現象学」、「弁証法」の問題を扱ったものである¹⁰⁾。本稿は、彼の所論の検討を通じて、教育学における弁証法の位置づけとその意義を考究するものである。

第1章 教育学における弁証法的思考の具体例

ダンナーの論文の検討に入るまえに、教育学における「弁証法的」な思考のモデルとしてシュライエルマッヘルの論文の中から実際の文章を取り上げることにしてしよう。「近代神学の祖」と称されるシュライエルマッヘルは、教育学の講義を、三回にわたって（1813/14年の冬学期、1820/21年の冬学期、1826年の夏学期に）行っている。彼の業績は神学や宗教学の領域にとどまるものではなく、教育思想史の中でも重要な位置を占めている。彼は教育学を神学や哲学の「応用の学として」考えていたのではなく、「精神科学的解釈学の批判的—現象学的(kritisch-phänomenologisch)手続き」を取りながら、諸学問の中で教育学

9) ①Helmut Danner: Verantwortung und Pädagogik – Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik. 2. Aufl. Kölnstein. 1985. ②H. Danner: Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik. In: M. J. Langeveld u. H. Danner: Methodologie und >Sinn<-orientierung in der Pädagogik. München. 1981. なお、ダンナーの次の著作が邦訳出版されている。①『『意味』に定位した教育学についての論考』。M・J・ランゲフェルド/H・ダンナー、山崎高哉監訳『意味への教育 — 学的方法論と人間学的基礎』（玉川大学出版部、1989年）所収。②『教育学の解釈学入門 — 精神科学的教育学の方法』（浜口順子訳、玉川大学出版部、1988年）。

10) Helmut Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 1. Aufl. München. 1979. 2. Aufl. 1989. 3. Aufl. 1994. この書の「解釈学」の章を主に扱っているのが前掲の訳書②である。

の「独立した場」を確立しようと試みた人物として評価されている¹¹⁾。

ここで取り上げるのは、シュライエルマッヘルの1826年の「教育学講義 (pädagogische Vorlesungen)」の一部であり、ダンナーも弁証法的思考の典型例として注目している部分である¹²⁾。以下ではシュライエルマッヘルの考察を逐次たどっていくという、いささか迂遠な作業を行うことになるが、それは教育学における「弁証法的」な思考の具体的なイメージを得るために是非とも必要なことなのである。

この部分で、シュライエルマッヘルは、人生のある一つの時期を他のために犠牲にしてよいのかという問題をねばり強く考察している。教育においては、この問題の意義は大きい。教育的日常の中で、教育者はこの問題を考えずにはいられない場面に幾度も遭遇するであろう。子どもの「現在」が大切なのか、それとも子どもの「未来」が大切なのか。「未来」に役立つからという理由で、教育者は子どもの現在を犠牲にしてもよいのか。子どもの「現在」も「未来」も等しく価値あるものではないか。シュライエルマッヘルは次のように問いかけるのである。「それぞれの教育的影響は、未来の時期のために一定の時期を犠牲に供することとして現れる。そしてわれわれは一体、このような犠牲を要求する資格があるのかどうか問題になる」。このような教育学的問いは、次のような「倫理的な問題」になる。「人はそもそも一つの生活の瞬間を、他の瞬間のための手段として、この他の瞬間に対して犠牲にしてもよいのか」。

このようにして現れる「現在」かそれとも「未来」かという矛盾する事態を、

-
- 11) E.Lichtenstein: Persönlichkeit und Werk Friedrich Schleiermachers. In: E.Lichtenstein Besorgt: F.E.D.Schleiermayer Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn. 2.Aufl. 1964. S.300.
- 12) F.E.D.Schleiermayer: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826(Nachschriften). In: E.Lichtenstein Besorgt: F.E.D.Schleiermayer Ausgewählte pädagogische Schriften. S.82-87. (邦訳、梅根悟・梅根栄一訳『国家権力と教育—大学論・教育学講義序説』明治図書、1967年、177-185頁)。

シュライエルマッヘルはもう一度「教育学的」に確定し直す。「教育の全期間」を問題にすれば、子どもがたとえ今現在、自分の受けている教育的影響に反抗したり逆らったりしていても、やがてはこの子がこれに感謝する時期が来るであろうという弁解も成立する。だから、子ども時代の不完全な立場での反対は、無視しても差し支えない。もし、今現在の子どもの些細な反抗や反対を理由に、教育行為を中止したら、未来において子どもはこれを悔やむであろうし、また、教育者はその中止の責任を問われることになるだろう、という弁解である。このように考えれば、「未来」を教育は重視すべきことになるが、すぐに反論をシュライエルマッヘルは提出する。やはり幼いとはいえ、人生の一時期を犠牲にすることはできない。もしこのような犠牲が許されるとすれば、子どもが今受けている教育的影響に満足しているときであろうが、そんなことはわれわれには分からないことだからである。

以上によって、子どもの現在という「定立」と、子どもの未来という「反定立」との「矛盾」が確認されたことになる。続いてこの矛盾の解決が図られるのであるが、本格的な「総合」が提示される前に、暫定的な解決案が示される。この暫定的なものは再び否定されるのであるが、それは、「未来において、教育上の取り扱いに対する同意が、生徒によって表明される時期が来るであろう」という仮定から始まる。生徒が同意を表明する時期は、成人し職業に就いたときになって初めて来るのかということ、そのように限定する必要はあるまい。「現在だけに生きる生活は、ただもっとも弱々しい幼年時代にのみにあるもので、やがて過去に関する回想と、未来への先見が、同じような仕方次第に発展するのである」。「同意の時期はそれゆえに、もっと早く現れる」と考えることもできる。同様に、子どもが将来の自分の課題を認識し、そのために今何を努力すべきかを考えるようになれば、未来へ向けられた教育を欲するということが考慮されねばならない。このようなことから、教育というのは、本来未来へ向けられたものであって、たとえ子どもの現在が未来のために犠牲にされ、子どもの反抗があっても、教育の終点に近づけば近づくほどそのような反抗は

少なくなり、最後にはそういった反抗や反対はなくなるであろう、と考えることができる。「それゆえに反対は、もし教育が正しく行われているならば、しだいに消滅していくもの (etwas Verschwindendes) と見ていいのである」。つまり、未来へ向けられた教育への反抗は次第に消滅していくものであるから、教育が正しく行われてさえいれば問題はあるまいというものである。

しかし、このような解決案に対しては、シュライエルマッヘルの立場からは当然反論がなされる。子どもの現在がやはり犠牲にされているからである。「この最初の時期において子どもの抵抗を排し、抑えて教育をするという事態は、決して道徳的観点からは認められる状態ではない」。しかし、このように考えて、教育から未来への展望を排除し、現在にのみ目を向ければよいかというところもまた誤りである。未来への展望は教育の本質的なものに関わるからである。シュライエルマッヘルは次のように前述の言葉を否定する。「未来へ向けられていることは、たしかに教育的影響の本質である。われわれがこの方向づけを弱めようとするならば、それは、教育的影響そのものを止めてしまうことになる」。

このようにして事態が繰り返され記述されるなかで、次第しだいに、矛盾が明らかになっていくのである。そして、やっとここでシュライエルマッヘルは「総合」を示すことになる。「それゆえにわれわれは、道徳的見地にしがたって、問題を次のように決着させるよりほかに、この矛盾を解決することはできない。すなわち未来に関連している生活活動は、同時にまた現在を満足させるものでなければならない。したがって、このようなものとして未来に関連しているそれぞれの教育の時期は、また同時に現にあるがままの人間にとって、彼を満足させるものでなければならない。「満足」という観点が与えられる。未来へ向けられた教育活動は、同時に子どもが現在において満足するものでなければならない。まったく犠牲になるものがないようにしなければならない。とは言っても、このような総合はまだ形式的なものであって、引き続いてその内実が吟味されることになる。言葉によって示されたものに意味内実を与えようとする努

力が、執拗に繰り返されるのである。

「満足」という点から、「未来」か「現在」かという二つの契機の対立が先の「総合」に十分に生かされているのかがきめ細かく検討される。次の引用の「一方において」「他方において」という言葉に対立が象徴される。「これはしかし、ただ次のような場合にのみ可能であるように見える。すなわち一方において(einerseits)、子どもたちにおいて、未来のことを考慮して同意することが、まだ未来の意識の不足のために存在しない間は、子どもの反抗を刺激するようなものを、それが子どもの現在の要求に含まれていないゆえをもって避けることによって、子どもの現在の要求が完全に満たされて、満足させられるように、未来への関係を措置する場合である。また他方においては(anderseits)、生徒の同意が起こり、そして未来を考慮することに対して何らの反抗もおこらないようになって、われわれが、現在の要求の満足、この同意自体の中に認める場合である」。この二つの場合に、教育的影響が生徒の満足となっている。満足は、前者にあっては現在に直接あり、後者の場合には「同意」の中にある。

ところが再びシュライエルマッヘルは自ら構築したものを否定することになる。「満足」という観点だけでは不十分なのである。それは「実際に教育的な取り扱いの中では、単なる現在の満足に過ぎないようなものは必要ないもの」だからである。あるいはもっと幼い子どもを考えてみよう。幼い子どもの満足がそのときの教育内容にあるとすることができるだろうか。「そこでは直接に現在と結びついているような全体の生活活動の満足が、未来の考慮なしに主要な関心事となっているであろう」。

したがって、先に示された「総合」はもう一度見直しを迫られることになる。シュライエルマッヘルは、一方において未来を顧慮することのない「現在の満足」と、他方における「同意」—これを二つに分けて「現在の満足」と「教育の未来志向性への同意」—とを対置する。「第一の方式は、二つの部分からなっているようである。すなわち、現在が未来への準備として満足を与えるも

のと、現在そのものの満足であるものとして充たされている。また第二の方式は、ただ一つの部分、すなわち現在はただ現在のものの満足のみでなり立っている部分を持つにすぎないのである。

このように対立がきめ細かく表されたところで再び統合をシュライエルマッヘルは目指すことになる。教育というものは一つの全体的なものであって、それぞれの段階が同じ仕方で扱われねばならない。矛盾が解決されるには、「現在の満足」と「未来に関係している活動」が教育の中で一つになるようではなければならない。そして、この二つの契機は人生の初期においては重なりあっているが次第に分離していくのである。シュライエルマッヘルはこう結論する。「教育の最初の開始と、未来のための生徒の同意が存在しているずっと後の発展の時期との関係は、次のごときものであるより他はないであろう。すなわち教育の後段階において現れてくるもの、すなわち未来に関係している活動と、現在の直接の満足とは、教育の初期においては分かれていないで、混然となっているということである。この異なった契機の分離は、徐々に生ずるのである。それは一步一步前進していく発展であり、生徒が未来への顧慮に同意するようになったときに、完全に分離するのである」。さらに最終的にシュライエルマッヘルはこれら二つの契機には「遊び(Spiel)」と「学習(Übung)」が対応するものであることを指摘している。「子どもの生活の中で、未来への考慮のない、単なる現在の満足であるものをわれわれは、もっとも広い意味において遊びと呼び、これに対して未来に関係のある活動を学習と呼んでいる。それゆえに、教育が、道徳的な目的と合致したものであるべきならば、われわれの方式は、次のようなものでなければならない。すなわち、最初の時期においては学習は、ただ遊びに密着しているが、しかし生徒に学習の意識が現れ、学習そのものが喜びになるに伴って、両者は分離してくるのである」。最後にシュライエルマッヘルはこう述べて一連の考察を締めくくるのである。「このような方法でわれわれは、この面から教育をそれぞれの矛盾から解放し、そして普遍的な道徳的課題と一致させることができるであろう。ただ生徒はそれぞれの瞬間において、

人間として取り扱われるであろう」。

以上のように、子どもの現在かそれとも未来か、すなわち、子どもの現在を未来のために犠牲にしてもよいのかという命題についてシュライエルマッヘルは弁証法的な考察を行ったのである。たとえ現在の教育に子どもが満足せずに反抗したとしても、いずれ子どもが過去に受けた仕打ちに満足し感謝するときがくるであろうというように、教育の終わりに向けて徐々にその矛盾が解消されていくと考えるのは、倫理的に許されるものではない。むしろ事態は本当は反対である。シュライエルマッヘルによれば、現在の満足と未来を志向した活動とは教育の始まりにおいて一つであって、両者は子どもの成長に従って徐々に分離していくのである。教育者は、このような漸進的な分離を前提としながら、現在の満足と未来を志向した活動、この両者が教育の中で絶えず一つにあることを原理としなければならないのである。

第2章 ヘルムート・ダンナーにおける「弁証法」の教育学への位置づけ

1 「方法」としての「弁証法」

教育学における弁証法的思考の典型例を概観したところで、弁証法の教育学への位置づけとその意義についてダンナーの論考をもとに考えていくことにしよう。

弁証法という言葉が、ギリシア語(*téchne dialektikè*)に由来し、問答、対話の術を意味する語であったのは周知の通りである。「対話」つまり「ディアログス(*dialogos*)」という語の成り立ちを見れば、「ログス」とは問題および事柄の真理や真相、「ディア」とは分有し分かち合うという意味であって、「対話」とは、事柄のログスつまり真理に導かれて、事柄のログスを分有するという謂いである。したがって、対話というものを、実際の人物二人の討論場面に限らず、自問自答あるいは自己内対話という形でみれば、対話および弁証法が、われわれの思考もしくは哲学的思考の本質に関わるものであることが容易に推測

できるであろう。

弁証法という語の語源から、ダンナーは弁証法の「最初のイメージ」として考察の次のような手がかりを得ている。すなわちその語源から見れば「弁証法とは〈矛盾を確認し融和に賭ける論争〉である」¹³⁾。これからわれわれはすでに次のようなことが確認できる。それは第一に弁証法においては、互いに異なる二つの立場の対立が「確認」されるということ。第二にはそれら二つの立場の「融和」が目指されること、つまり両者の議論の中で、「より深い真理」が得られるであろうと考えられていること。第三には、お互いが真の納得を目指して自らを「賭ける」といういわば実存的契機が弁証法には含まれること。もちろん語源的考察が示すこのような対話的性格は弁証法の一つの側面を表すものでしかない。事実その後の哲学史・思想史の中で弁証法はさまざまな様相を見せることになる。しかし以上の三つの点については弁証法の本質的な要点とすることができるであろう。

弁証法の歴史を振り返ってみれば、ギリシア時代には対話の術としてその意義が認められていたにもかかわらず、ギリシア時代以降には、弁証法は積極的な意味を失い、ヘーゲル・マルクスの意味においてやっと再び積極的に評価されることになる。それ以後も、弁証法は歴史的に多様な容貌を見せるのである。ここで、ダンナーによる分類に従って、弁証法について簡単に整理をしておきたい。彼は弁証法の歴史を振り返ってそれを五つの「端緒(Ansatz)」つまり「タイプ(Type)」に分類し、弁証法の幾つかの「段階」を説明している。五つのタイプとは¹⁴⁾、①「対話の弁証法(Gesprächs-Dialektik)」— ソクラテス(Sokrates.B.C.470-399)やプラトン(Platon.B.C.427-347)が代表者—、②「叙述の技芸(Kunstgriff der Darstellung)」としての弁証法— シュライエルマッヘルが代表者—、③「思考の弁証法(弁証論)(Denk-Dialektik)」— カント(I.Kant,1724-1804)が代表者—、④「現実の弁証法(Wirklichkeit-

13) H.Danner:Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik.3.Aufl.S.172.

14) Ebenda.S.173-178.

Dialektik)」 — ヘーゲル(G.W.F.Hegel, 1770-1831)が代表者 —、⑤「実存的経験(existentielle Erfahrung)」としての弁証法 — キルケゴール(S.Kierkegaard, 1813-55)が代表者 — である。

弁証法の「段階」というのは、これらのタイプすべてに共通するものではないが、ともかく弁証法のイメージを得るのを手助けするものとして説明される¹⁵⁾。

「第一の段階」においては、まず「定立(These)」が指定される。次にこの定立は「反定立(Antithese)」によって「否定(Negation)」される。この否定において、「定立」と「反定立」は、論理的な意味で「矛盾」する(kontradiktorisch)場合もあれば、両者が「反対である」(konträr)場合もある。「第二の段階」は「総合」における「定立」と「反定立」の「対立の止揚(Aufheben)」である。さらに弁証法はここにとどまるものではなく、「第三の段階」が続く。「総合」は完全なものではなく再び「否定」されることになる。つまり、総合に新たに異議が唱えられることで、その総合は新しい定立と見なされ、またそれに新しい反定立が立てられる。「総合が<新たな定立>へ転換することにより、弁証法の<プロセス>は続いていく」。つまり、定立→反定立→定立と反定立の止揚=総合→総合の新たな定立への転換→新たな反定立……というように進む。このようにして弁証法はあるひとつの「体系(System)」を作り上げることにもなる。

弁証法は歴史的にさまざまな展開を見せるのであるが、いずれにしろ、ソクラテス・プラトンの意味での「対話の弁証法」が最も強く影響を与え、自己内対話などの語に象徴されるように、思考および哲学的思索の基となっていることが容易に理解できるであろう。

弁証法に関するダンナーの予備的な考察を一瞥したところで、続いて彼が弁証法を教育学の中でどのように位置づけようとしているのかを考えることにし

15) Ebenda.S.178-185.

たい。それは一言で言えば「方法としての弁証法」という考え方である。

ダンナーの著作『精神科学的教育学の諸方法 — 解釈学・現象学・弁証法への入門』のタイトルが示すように、彼は、「教育学」の「方法」として、「解釈学」「現象学」「弁証法」の三つを挙げている。「方法」とは教育学のいわば研究方法の謂いである¹⁶⁾。

彼が「方法」の問題を重視するのは、「科学的方法いかにによって、意味カテゴリーが適切に確保・解明・変革されることも可能であるが、逆に意味カテゴリーが除去されてしまうこともあるからである」¹⁷⁾。彼の論文「『意味』に定位した教育学についての論考」(1981)および『精神科学的教育学の諸方法 — 解釈学・現象学・弁証法への入門』(1979)は、教育学において方法に関する論議が盛んになされた当時、「経験科学」に対して、いわゆる「精神科学的」方法の重要性を説くものであった。「解釈学」「現象学」「弁証法」というこれら三つは「経験的方法」および「社会科学的方法」に対比されて用いられている。「経験的方法」は「意味(Sinn)」と無関係で「価値判断から自由である」ゆえに、意味カテゴリーを除外してしまう危険がある。これに対して、現象学は — 引用に沿って言えば — 意味を「確保(bewahren)」し、解釈学は意味を「解明(erhellen)」し、弁証法は意味を「変革(verändern)」する。三つの方法は「意味」という契機に積極的に関わっているのである。 — 彼はこうして、いわゆる「精神科学的教育学」を現代において受け取りなおして¹⁸⁾「意味に定

16) Vgl. Ebenda. SS. 12-18. ダンナーは『精神科学的教育学の諸方法』の第二版の序の中で英語のアプローチ(approach)という語がよりふさわしいが、それでもまだ不十分であると言う。

17) H. Danner: Überlegungen zu einer 'sinn' orientierten Pädagogik. In: M. J. Langeverd u. Danner: Methodologie und >Sinn<-orientierung in der Pädagogik. München. 1981. S. 157. (前掲邦訳『意味への教育』322ページ)。

18) ここでは「精神科学的教育学」を「方法論的」観点から見て、彼がどのように受け継いでいるのかを主に問題としたい。ダンナーが「精神科学的教育学」をどのような形で受け取りなおしているかについてはすでに論じたことがある。(参照: 高根雅啓「ヘルムート・ダンナーにおける『教育責任』—教育責任に関する一考察— H・ダンナーに依拠して」平成5・6・7年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書「教育責任に関する人間形成論的総合研究」(1996))。

位した教育学(sinn-orientierte Pädagogik)」というものを構想している。

「方法」として弁証法を教育学の中に位置づけるということは、弁証法を絶対視するような「弁証法的教育学」を目指さないということの意味も含まれている。「解釈学」や「現象学」を絶対視するような「解釈学的教育学」や「現象学的教育学」が存在しないとダンナーが言うのも同じ趣旨である。彼は解釈学、現象学、弁証法をそれぞれ他の方法と並び立つ一つの方法と考え、「教育学的解釈学」「教育学的現象学」「教育学的弁証法」という表現を取ることを主張している。例えば「現象学」についてランゲフェルドやボルノー(O.F. Bollnow, 1903-1991)もこれを重視したが、彼らは現象学の意義を認めつつもその限界を認識し、「単に準備的な『経験的』方法」として見ていた¹⁹⁾。教育的日常に現れるある一つの事象はまず最初に、現象学的手法によって、ありのままに描き出され「記述」されなければならない。しかし、その事象の「最終的な意味」を現象学的記述のみからは導出できないのである。ダンナーは「解釈学」「現象学」「弁証法」の三つの方法をともに重視し、これらが補完しあいながら、密接に結びついていることを指摘するのである。

なお、教育学の(研究)方法としての弁証法について本稿は考察し、いわば教育学の方法論を扱うのであるが、ダンナーが次のように述べていることには注意しておきたい。「精神科学的方法の省察には、経験的方法の省察とは次元的に異なった価値があり、方法の習得やそれ以後の適用よりもむしろ問題となるのは、もうすでに長い間恒常的に生じてきている認識過程を知ることであり」²⁰⁾。方法に関する考察を通じて、われわれはそこで明らかになった方法をこれからの研究に直接に応用したりするものではない。これまで教育学の中でなされてきた考察の過程を自覚化することに意味があるのである。

19) Ebenda.S.98. (邦訳197ページ)。「現象学」の限界にも言及している論文としては、前掲の宮野安治「教育の現象学に寄せて」が挙げられるだろう。

20) H.Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik.S.17.

2 方法としての弁証法への批判

『精神科学的教育学の諸方法』というダンナーの著作は全体としてみれば、「弁証法」を「方法」として教育学の中へ位置づけようとする試みである。しかしこの書の中には、「方法としての弁証法」という観点をダンナー自らが否定するように、「純粋な方法としての弁証法への批判」という一つの節が設けられている。そこでは弁証法に対するこのような見方のポジティブな面とネガティブな面が指摘され、「純粋な方法としての弁証法はそれ自体〈両義的〉である」²¹⁾と述べられる。

「方法としての弁証法」のポジティブな面としてダンナーが指摘するのは次の三つである。第一には、弁証法の運動性、「ダイナミクス(Dynamik)」と呼ばれるものである。弁証法は定立から反定立そして総合そしてまた新たな定立へと、絶えず先へと展開していく性格をもっている。これは弁証法の対話的性格を見ても、両者が絶えず一致を目指しているという点に現れている。第二に弁証法においては、「矛盾」もしくは「否定」は回避すべきものではなく、「真理の発見」のための可能性としてとらえられる。「真理は静的なものではなく、運動として、途上にあるものとして理解される」。このような弁証法の「真理観」は、厳密な意味での論理的な思考とは異なる可能性を開くものである。第三には弁証法のもつ「批判的」機能である。反定立は定立の否定であり、定立への「批判(Kritik)」である。弁証法的思考においては、所与がそのまま受け取られるのではない。所与から距離をとらせ、「批判」が生まれる余地が生じる。

ところで以上のような弁証法のポジティブな面は、弁証法が「内容(Inhalt)」と結びついているかぎりでのことであるとダンナーは強調する。つまり弁証法が単に定立・反定立・総合という「形式」のみを問題とするならば、それは単なる「遊戯」に陥ることになる。例えば、教育現実の中に現れる矛盾が、現実

21) Ebenda.S.188.

を離れて、つまり「内容」が省みられることなしに、弁証法的な思弁によって解消される論理をとることができたとしても、それは誤りである。定立、反定立、総合それぞれの段階において「内容」が絶えず吟味されねばならない。しかし、弁証法が「内容」—つまり例えば現実—と絶えず関わっているということは、ある危険を生み出す。そして、それが弁証法のネガティブな面に通じる。

「方法としての弁証法」のネガティブな面としてダンナーが指摘するのは、弁証法の「楽観主義(Optimismus)」に由来するものである²²⁾。弁証法には、それが絶えず何かを産み出していくという性格上、「新しいものはより良いものである」といった「希望の原理(Prinzip der Hoffnung)」が含まれている。もちろんこの「楽観主義」が弁証法のダイナミックな運動を生み出すものであるが、反面、内容と結びついた弁証法においては、弁証法的運動は思考のうちにとどまらず、その内容、つまり現実そのものまで弁証法的運動を無理に引き起こさせ歪める危険も生じるのである。これは空虚な「図式」や「体系」を作り出してしまうことも通じる。—ダンナーはこの文脈でスターリン(I.S.Stalin, 1879-1953)の名を挙げている²³⁾。

ところで、このような問題、つまり、弁証法に関してのみならず、解釈学と現象学についても、これらを「方法」として教育学の中に位置づけるのが妥当なのかという問題は、『精神科学的教育学の諸方法』の中で—この著作のタイトルに反して—ダンナーが絶えず取り扱う問題である。特に「現象学」について、彼は、この書の第二版において補論として一章を書き加え、メルロ・ポンティ(M.Merleau-Ponty, 1908-1961)を論じながら、教育学において、それが「生活世界の哲学(Philosophie der Lebenswelt)」なのか「方法」なのか

22) 例えば、宮野によればシュライエルマッヘルの弁証法に対して篠原助市がその「楽天観」を批判していると言う。「篠原はその問題点を、対立が相対的な、総合があらかじめ準備されている対立、つまり『調和の約束せられている対立』であるところに、つまりその『楽天観』に見いだしている」。(宮野安治『教育関係論の研究』、212ページ)。

23) Ebenda.S.190.

その両義性について考察している²⁴⁾。

3 了解的弁証法

弁証法的思考においては、ダイナミックな全体的イメージの中で対象と関わり合いながら真理に導かれるのである。さらに弁証法は、対象への距離を取らせ、「批判」をも生み出す機能を持っている。他方で、弁証法にはネガティブな側面もある。もし「純粋な方法として」弁証法をそのまま教育学の中に受け入れるのならば、それは危険なことである。空虚な「図式」や「体系」を現実の中に作り出すことになる。例えば子どもの成長過程に、意図的に弁証法的操作を加えたりすることになったらどうであろうか。弁証法が方法かそれとも哲学なのかという思索の中で、ダンナーは弁証法を「了解的弁証法(verstehende Dialektik)」にとらえなおしたうえで、教育学の中へ受け入れるのである。次に、この「了解的弁証法」とはいかなるものなのかに注目することにしよう。

「現象学」および「解釈学」と「了解的弁証法」との関係は「図式的」に次のように述べられる。

- 1) 「記述による在庫調べとしての現象学(Phänomenologie als beschreibende Bestandsaufnahme)」
- 2) 「記述された在庫の了解と解釈としての解釈学(Hermeneutik als Verstehen und Auslegen des beschriebenen Bestandes)」
- 3) 「記述され了解された在庫に関しての進行していく反省としての弁証法(Dialektik als weiterführende Reflexion über den beschriebenen und verstandenen Bestand)」

例えば「小学校」について教育学的に考えようとするならば、実際の状態についてできる限り、適切に「記述」し、そのうえで、「了解」する、つまり「そこに含まれている歴史的、社会的な諸連関を認識するとともに期待され、

24) Ebenda.S.135-141.

実際に実現された教育と陶冶の意図を了解する」ことがなされる。「しかし、教育的な責任によって動かされている人であるならば、このような在庫調べにとどまっているのではなく、何らかの態度を取ろうと欲するであろう」とダンナーは強調する。²⁵⁾

「現象学」と「解釈学」を越えて、「弁証法」が必要とされるのである。例えば問題として現れている現在の小学校の様子を定立として、理想とするような小学校の在り様についての提案が反定立として立てられるであろう。「現象学」「解釈学」「弁証法」の三つの違いについて「意味」という点に留意してダンナーは次のように述べる。「現象学はもっぱら『事柄それ自体』に照らしてはっきりと自らを方向づけようとしており、また解釈学も断固として事柄の意味を読みとろうとしているものの、それとは異なる意味をもち込もうとしないのに対して、反省の様式としての弁証法は、現存の事柄およびそれらが有する意味から自由になり、それらを踏み越える」ものである。

弁証法が「内容」に依存していることは先に述べた。これを受けて、上の引用にも表れているように、ダンナーは、解釈学と現象学に密接に結びついた「了解的弁証法」が「意味」に依存したものであることを主張する。例えば定立は、所与の現象形態に結びつき、反定立は、その定立と関わり続けたうえて措定されるのである。

さらに、先の引用の中で「弁証法」が所与の意味を「踏み越える」という点は重要である。ダンナーは、「了解的弁証法」自体が「意味付与」的な機能を持っていると言う。彼は次のように述べる。「弁証法は、すでに定立の措定において、いわんや反定立や総合の措定においてはなおさらであるが、前もって与えられ、解釈された意味を踏み越え、そうすること自体で意味付与的であることによって、現象学的な解明や解釈学的な意味解釈を越え出ている」²⁶⁾。こ

25) H.Danner: Überlegungen zu einer 'sinn 'orientierten Pädagogik'.S.153.
(邦訳313-5ページ)。

26) Ebenda.S.157. (邦訳323ページ)。

こで述べられていることには、二つのことが含まれているだろう。

第一に、定立の措定それ自体においてすでに、現存の所与の中から一つのものを選び出されている。定立は「反定立と総合に向けられた先取りである」。それゆえ、もうこの時点で定立は何ら「解釈的過程」ではなく、何か新しいものを持ち込んでいるという点で「意味付与」なのである。

さらに定立と反定立の矛盾の意味を総合へ向けて了解するという弁証法的過程そのものにおいて、広い意味で「了解」的働きが生じていることを指摘している。この了解とは、単なる解釈的過程ではなく、何か新しいものを持ち込むことであり、つまり「意味付与的」なのである。このような意味で「総合」は「予見的な了解」と呼ぶことができるとし、ダンナーは次のように述べる。「ここに言う『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、『了解』においては、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」²⁷⁾。

「了解的な弁証法」は現象学および解釈学と結びついたものであり、それ自体が「意味付与」的なものである。ところで、弁証法の五つの「端緒」をダンナーが挙げていることには先に触れた。教育学における「了解的弁証法」は、これらの中でどのように位置づけられるのであろうか。ダンナーは、教育学における「了解的弁証法」は、先に挙げた弁証法の一般的なタイプの中から、「実存的経験としての弁証法」と「叙述としての弁証法」という二つを受け入れるものとする。

教育者は教育現実の中でさまざまな矛盾や対立に遭遇する。例えば、生徒の作文に「不合格」の評価を下さねばならない教師は、己に求められている「客観性」と同時に、この評価が生徒に与える心理的なショックを顧慮しながら、「決断」を下さなければならない。個々の教育者は教育的な責任を果たさねばならないからである。このような矛盾に苦悩する教師が、この問題を突き詰め

27) Ebenda.S.155. (邦訳316ページ)。

て考え、例えば「個人」を重視するのかそれとも「社会」かといった相矛盾する契機を含む問いに対して、自らの決断と責任において応えなければならない状況に置かれていることに気づく場合もあろう。教育現実の中に含まれるさまざまな二律背反的な契機に教育者は応え決断していかなければならない。この意味で、「実存的経験の弁証法」という側面を指摘できる。

「叙述としての弁証法」には二通りが考えられる。一つは「すでに定式化された思考の〈叙述〉」である。例えば「社会的存在としての人間」という定立に対して、「自然人」という理念が反定立として出される。あるいは現実の教育に対して、過去の著作の中に表された理想的な状態が対比されておかれ、その両者の中で、よりふさわしい教育を求める思考が繰り返される。この場合「単純に受け渡したり、単に繰り返したりするのではなく、状況のもとで、そのテキストが今日何を意味するのかを、表現させるのである」。「叙述としての弁証法」には、「教育現実そのものもまた弁証法的に叙述されること」も含まれる。この場合には教育現実が解釈されることになる。

「了解的弁証法」が含む以上三つの契機、つまり、実存的経験、所与の思想の叙述、教育現実の叙述、これらは分離して考えるべきではあるまい。教育的な責任を負っている教育者は、教育現実を、〈所与の思想〉と関わりあいながら、〈実存的経験〉の中で、〈解釈〉していくことが求められているのである。そして、このような「了解的弁証法」の構想から分かるように、解釈学、現象学、弁証法は互いに切り離されうるものではないし、三者を厳密に区別できるものではない。ダンナーがそれらの役割と限界を論じるときには、それらを字義通り狭義に捉え、いわば理念型的に理解する限りでのことと考えて差しつかえあるまい。解釈学、現象学、弁証法が一つになって教育学的な思考を形成しているのである。

終わりに

最後に、弁証法のもつ（哲学的＝）人間学的意味について簡単に示唆しておくことにしよう。ダンナーは『意味への教育』や『責任と教育学』において「態度決定」「意味付与」を自らの人間学的考察の中心に置いている。意味に満ちた世界に生きる人間は、絶えず意味を了解し、意味を付与している。そのような形でなされる意味付与が、態度決定なのである。われわれは態度を決めることを求められている。このような態度決定および意味付与ということと弁証法との関連について、ダンナーが次のように述べている点に注目しておきたい。「人間学的な熟考においてわれわれは、人間であることを特徴づけるものは……何らかの態度を決めなければならないことであると述べたが、このことは、思考方法としての弁証法において目に見える表現を見いだすのである」²⁸⁾。弁証法的思考は、単なる解釈を越えて、何か新しい意味を持ち出すからである。ゆえに、弁証法的思考は、人間の態度決定ということの本質に関わることなのである。

そして、ダンナーの意図している「方法」が教育学研究者の用いる狭義の研究方法の意味を越えて、教育者の教育学的思考に関わるものであることも指摘できる。教育現実の中で教育者も絶えず多くの問題に直面する。そしてそれらの問題の多くは、突き詰めると、相対立する契機が葛藤する状態のものである。その状況の中で、教育者は決断を下さねばならない。そこでは教育者に、弁証法的な思考様式を含む教育学的思考が求められているのである。

付記 本稿は、平成9年度文部省科学研究費補助金（奨励研究A）（課題番号09710195号）の助成による研究成果の一部である。

28) Ebenda.S.153f. (邦訳314ページ)。

Dialectic in Pedagogical Thought.

Masahiro Takane

This paper attempts to present the significance of the dialectical approach in studying education and its problems. First, the work of F.D.E. Schleiermacher, whose thought can be considered as a superior model of dialectical thought in the history of education, will be examined from a dialectical focus. Then, the framework of dialectic will be extracted through analyzing the works of Helmut Danner, who is the leading scholar in applying the dialectical approach in pedagogical thought. From such analysis, the characteristics and limitations of the dialectical method will also be investigated.

Phenomenology and hermeneutic are two approaches which are recently becoming recognized as important in the field of educational science. Dialectic is yet another such approach which deserves recognition and further development.