

ヘルムート・ダンナーにおける精神科学的教育学の 受容

著者	高根 雅啓
引用	大阪府立大学紀要（人文・社会科学）. 65, p.27-38
URL	http://doi.org/10.24729/00006029

ヘルムート・ダンナーにおける 精神科学的教育学の受容

高根雅啓

ドイツにおいては、教育改革が急速に進んでいる。きっかけは、2000年に実施されたPISAの結果を受けて起ったPISAショックである。ナショナル教育スタンダードを設定することとなった。従来、各州の権限が強かった学校教育に対して、共通のスタンダードを導入した。アウトプットを重視し、コンピテンシーを志向した改革が進行している¹⁾。このような状況の中で、ドイツ教育学の中心的な概念であった陶冶の概念が問い直されている。リテラシーあるいはコンピテンシーといった改革の中心的な概念と陶冶概念との関係をどのように考えていくのかという点が問題となっている。2011年に、『本当の陶冶か、それとも、陶冶は商品か』(Ware Bildung? 2011)という挑発的なタイトルの書を著したヨッヘン・クラウツ(Jochen Krautz, 1966-)は、改革に反対する代表的な教育学者であろう²⁾。クラウツは、PISAをきっかけとする初等中等教育の改革やボローニャ・プロセスに基づく高等教育の改革について、それらの改革が陶冶概念を軽視しているとして強く批判している。

この「陶冶」(Bildung)の概念を重要なテーマとしてきたのは、シュライアマハー(F. D. E. Schleiermacher, 1768-1834)やディルタイ(Wilhelm Dilthey, 1833-1911)に始まる精神科学的教育学(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)である。ここでは、精神科学的教育学を積極的に受容する現代ドイツの教育学者であるヘルムート・ダンナー(Helmut Danner, 1941-)の教育理論を論じる³⁾。

ドイツのコンピテンシー志向の教育改革の中で、陶冶概念とコンピテンシー概念との関係について注目した先駆的な研究がわが国でも既に数多く発表されている。こういった研究動向か

¹⁾ ドイツの教育改革を論じた論稿として、次のものが主なものとして挙げられる。①久田敏彦「ドイツにおける学力問題と教育改革」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2003年。②久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編『PISAの教育をどうとらえるか—ドイツを通してみる』八千代出版、2013年。③伊藤実歩子「ドイツ語圏の教育改革におけるBildungとコンピテンシー」『グローバル時代の教育改革—日本・アジア・欧米を結ぶ』日本標準、2016年。

陶冶について、②の著書では編者の久田が、同書所収の8つの論考で、Bildungという用語が使われていないものではなく、同書執筆の研究会でも「何もいまさら、Bildungとはなにかをあらためて哲学的・歴史的にのみ議論しようというのではない」が、「具体的な教育実践・構想の文脈のなかで、Bildungという用語のとらえ方から目を背けずに議論をしていきたい」と述べ、Bildung概念の重要性を指摘している。

²⁾ J. Krautz: Ware Bildung? Schule und Universität unter Diktat der Ökonomie. München. 2011. J. クラウツについては、前掲の伊藤実歩子の論文が詳細に論じている。

³⁾ ダンナーの教育学に関する近年の優れた研究論文としては、次のものが挙げられる。助川晃洋「ダンナーの『責任と教育学』における『教育的責任』論と教育的関係把握」、宮崎大学教育文化学部紀要—教育科学第15号、2006年。

らも分かるように、陶冶概念はドイツの教育や教育学を論じるうえで今なお中心的な概念である。それゆえ、陶冶概念を主要な概念の一つとしてきた精神科学的教育学について検討することは現代的意義がある⁴⁾。精神科学的教育学について、ダンナーは、歴史的限界を認めたとうえで、現代においてもその意義を主張する⁵⁾。以下の第一章で、精神科学的教育学の現代的意義を明らかにし、第二章で、歴史的限界についての考察を行う。

ダンナーの教育学の特徴について、次の三点に総括できる。①精神科学的教育学を現代的に構想しなおすことを目指す、「意味に定位した教育学」(sinn-orientierte Pädagogik)の人間学的な基礎づけ、そして、解釈学・現象学・弁証法の考察を通しての学的方法論の明確化、②精神科学的教育学の伝統に基づいた、教育事象における「責任」についての考察、③教育学の重要な概念である「陶冶」についての考察。このようにまとめれば、陶冶を論じる前提として、精神科学的教育学の意義と限界について検討することの重要性が分かる。

ところで、精神科学という名称は、ディルタイに由来する。自然科学と対比的に使われ、精神科学は精神を対象とし、自然科学は自然を対象とするとされる。ディルタイの時代には、精神科学は、当時一般的な用語となっていた。しかし、ディルタイは、精神と自然とは明確に分けることはできないものであって、人間は、精神的かつ物理的な「生」の統一であるという。精神科学は、歴史的社会的現実を対象にする科学であると定義するのである。ディルタイの言う「精神」とは、人間の心や意識といったものではなく—マインドやスピリットという言葉で連想されるものではなく—、ヘーゲル(G.W.F. Hegel, 1770-1831)の客観的精神に意味内容が近いものである⁶⁾。従って、歴史的社会的現実を対象とする精神科学的教育学という術語の精神という名詞は、自然科学との対比を示す語句にすぎない。精神という語が心や意識といったものを意味するのかどうなのかという疑問にこだわる必要はない。

第一章 精神科学的教育学の特徴 —「歴史性」、「全体性」及び認識論的問題

精神科学的教育学とは何か。この問いに対して次のような説明はそれを的確に言い表している。すなわち、教育学史の中では、精神科学的教育学は、ディルタイの「精神科学」の影響の下に、「一方では実証主義に定位づけられた教育学に、他方ではヘルバルト派や新カント派の教育学に対抗して登場し、かのヴァイマル期に発展を遂げ、第2次世界大戦後のある時期までドイツ教育学の支配的地位にあったものである。わが国では、この立場はかつて『ディルタイ

⁴⁾ 次の文献では、近年の教育改革の現状を踏まえながら、ドイツと日本の教育学者が陶冶(人間形成)について論じている。L.ヴィガー・山名淳・藤井佳代『人間形成と承認—教育哲学の新たな展開』北大路書房、2014年。また、ディルタイの陶冶論については次の論稿を参照した。瀬戸口昌也「ディルタイの陶冶概念について—表現を経由する『自己省察』としての陶冶」大阪教育大学大学院学校教育専攻教育学コース教育学研究論集、2013年。さらに次の論稿を参考文献としてあげる。鳥光美緒子「人間形成—教育科学の基礎概念としてのBildung」(森田尚人・森田伸子編著『教育思想史で読む現代教育』勁草書房、2013年)。

⁵⁾ 精神科学的教育学について近年の纏まった研究としては次のものを挙げられる。小笠原道雄『精神科学的教育学の研究—現代教育学への遺産』玉川大学出版部、1999年。

⁶⁾ 丸山高司『人間科学の方法論争』勁草書房、1985年、27ページを参照。

派の教育学』あるいは『文化教育学』として紹介され、そのように論じられたことがあったが、精神科学的教育学をたとえば『文化教育学』に限定することは、狭い見方といわなければならない。というのも、精神科学的教育学には、単なる文化教育学的な次元を超える諸側面が含まれているからである」⁷⁾。

また、精神科学的教育学の代表的な主導者の一人と位置づけられるボルノーは、次のようにまとめている。「精神科学的教育学と呼ばれているものは、第一次世界大戦後の時代にドイツ教育学の相貌を決定的に規定したひとつの潮流である。そこに属するのはまずヴィルヘルム・ディルタイの流れを汲むヘルマン・ノール (Herman Nohl, 1879-1960) とエドゥアルト・シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963)、夭折したマックス・フリッシュアイゼン＝ケーラー (Max Frischeisen-Köhler, 1878-1923) であるが、ほどなくそこに、はじめは別の方向にあったテオドール・リット (Theodor Litt, 1880-1962) が加わった。そして、いくぶん若い世代のなかからはヴィルヘルム・フリットナー (Wilhelm Flitner, 1889-1989) とエーリッヒ・ヴェーニガー (Erich Weniger, 1894-1961) が加わった」。「精神科学的教育学は、今世紀初めにあらわれた教育改革運動 (*pädagogische Reformbewegung*) の受容と考えると、しかもその動向に即応する、ヴィルヘルム・ディルタイによる精神諸科学の基礎づけの仕方での受容と考えると、もっともよく理解できる。第一次大戦の終結とともに、時代遅れとなった多くの秩序が崩壊し、広範な市民のあいだに、新しい時代が始まるという解放的な気分が広がった。こういう連関のなかで教育改革 (Reformpädagogik) の諸努力は新たな飛翔をとげたのである。新しい、よりよき教育が、新しい、より自由で、より幸福な人間の実現に寄与するものと期待されたのである。のちにいわゆる精神史的教育学と呼ばれたものは、こういう状況のなかで発展したのである。ヴィルヘルム・ディルタイという哲学者のうちに、ひとは精神に通暁した思想家を見出した。その方法論的に彫琢された諸概念は、その弟子たちが、教育改革の思想を受け入れ、それを概念的に整理し、学問的に基礎づけられた理論に統合することを可能にしたのである」⁸⁾。

ディルタイ、ノール、リット、シュプランガー、フリッシュアイゼン＝ケーラー、W.フリットナー、ヴェーニガーらに代表される精神科学的教育学だが、引用で明らかになるように、実際のところは、きわめて多様な形を取った。加えて、ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932)、ボルノー、マイスター (R. Meister, 1964)、ランゲフェルド (M. J. Langeveld, 1905-1989) といった教育学者までも、ダンナーは精神科学的教育学の中に位置づけている。ダンナー自身は、どのように精神科学的教育学の特徴をとらえているのか。『精神科学的教育学の方法』 (Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einleitung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik) (1979年初版、2006年第5版) に注目しよう⁹⁾。カントのド

⁷⁾ 宮野安治『リットの人間学と教育学』溪水社、2006年、3ページ。

⁸⁾ O.F.ボルノー、新井保幸訳「精神科学的教育学」、ヘルマン・レールス、ハンス・ショイアール編、天野正治訳者代表『現代ドイツ教育学の潮流—W・フリットナー百歳記念論文集』玉川大学出版部、1992年、53-54ページ。

⁹⁾ Vgl. H. Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einleitung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, 1. Aufl. 1979, 2. Aufl. 1989, 3. Aufl. 1994, 4. Aufl. 1998, 5. Aufl. 2006. ダンナー・浜口

イツ観念論、そして、シュライアマッハーの影響を受けて、ディルタイが、「生の哲学」(Lebensphilosophie)の立場から、精神科学的教育学を基礎づけたとする。ディルタイは、自然科学的な科学理解と精神科学的な科学理解とを対置した。そして、カントの純粋理性批判に対抗して、歴史的理性批判を試みた。ディルタイは、自然科学に対して、精神科学を主張したのだが、しかし、ドイツ観念論とは異なり、自然と精神とを対立するものとは見てはいなかった。ディルタイの中心的な概念である「生」は、たとえ対立するものでもすべてのものを統一したものである。

ディルタイは、精神科学を基礎づける際に、ドイツ観念論の中の、ヘーゲルの精神概念を念頭においている。しかし、ディルタイ以降の精神科学的教育学の提唱者たちは、ヘーゲルの精神概念には必ずしも従ってはいない。例えば、ボルノーは、実存哲学的思考を教育学に取り入れたが、実存哲学は、ヘーゲルの哲学には相反するとダンナーは指摘する。したがって、精神や精神科学という概念は、厳密には、ヘーゲルの哲学からもほど遠いものとなる。「『精神』という符牒は、ドイツ観念論の精神哲学から切り離して活用されうる。なぜならば人間が自然物や動物に対して際立っていることが『精神』であるからである。人間は精神を通して純粋に因果的な関係から解放され、自分の生に対して態度を決めることができるし、またそうしなければならない。そして人間は決定を下さなければならない。現存在の具体化、質と価値への定位は、人間の『精神』の特徴であり結果である。もし『精神』をこのように広範に人間的な意味で把握するならば、ディルタイが刻印づけた『精神科学』は、こうした科学的見解のある一定の歴史的類型となる。そうすればこれに即応して、『精神科学的教育学』もまた、ディルタイが規定したのとは別の形式と内容を引き受けることが可能である。解釈学に限ってさえも、『精神科学的教育学』はいわゆるディルタイ学派とは明らかに異なることが分かる」¹⁰⁾。

精神科学的教育学におけるディルタイの意義をどのように評価するのか。精神科学的教育学の現代的意義を論じるうえで、重要なポイントとなる。

『精神科学的教育学の自己理解—ディルタイ、リット、ノール、シュプランガー』(Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Dilthey, Litt, Nohl, Spranger, 1979)において、フシュケ＝ライン(R. Huschke-Rein)は、ディルタイに関する記述に多くのページを割いている。フシュケ＝ラインは、精神科学的教育学に対して、三つの問いを出している。第一には、精神科学的教育学の歴史はどのようなものであったのかという問いである。第二に、精神科学的教育学は、伝統批判やイデオロギー批判に対抗することができるのか。第三に、特にディルタイにおける精神科学と自然科学との関係であり、厳密に分離することはできるのかという問いである。このように見れば、ディルタイについての考察が重要となる。第

順子訳『教育学的解釈学入門—精神科学的教育の方法』玉川大学出版部、1988年。この邦訳書は、原著が、解釈学、現象学、弁証法について論じているうちの、解釈学の箇所を中心としている。以下の同書からの引用は浜口訳に従っているが、一部について変更している。

¹⁰⁾ダンナー、浜口訳、前掲書、31ページ。H. Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einleitung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, 5.Aufl. 2006. S.24. 2006年に公刊された第5版を参照した。

一の問いにおいては、ディルタイと、先駆者や後継者との関係との関係が問題となっている。それと同時に、ディルタイとの関係が、精神科学的教育学の統一性を考えるうえで重要となる。そして、第三の問いにおいても、ディルタイが構想した解釈学をどのように評価するのかということが問題となるという¹¹⁾。

精神科学的教育学の多様性を繰り返し強調しながらも、ダンナーは、ディルタイ以来の精神科学的教育学の提唱者たちに共通する点を三つ挙げている。1. 「歴史性」、2. 「全体性」、そして、3. 「認識者はいかなる認識にも入り込んでいく」という認識論的問題である¹²⁾。

歴史性とは、人間において本質的なものである。「われわれの誰もが、自分の過去の歴史の中に編み込まれており、つねに行動や思考の中でも、かつそれも超えて、この過去が否応なしに決定を下しているといえる。つまり、私が今日なにかをしたりしなかったりすること一切が、未来の我が身にふりかかってくる結果を担っているわけで、結局そのことに対して私は責任を負っているのである。この意味で、私はただ私の歴史の中から発しているだけでなく、歴史を『作り』だしてもいることになる¹³⁾。それゆえ、人間における歴史性の重視は、「人間がただひたすら今ここに、言い換えるとある特定の空間的環境とある特定の時間の中に生きている」ということを強調するということである。したがって、歴史性を、精神科学的教育学がそのエッセンスと見なすということは、「純粋な思弁ではなく、まさしく現実を」教育学に取り戻すということになる。

このようにして、精神科学的教育学は、「教育現実」を見ることになる。「教育現実」という言葉こそ、精神科学的教育学のキーワードの一つである。精神科学的教育学は、教育と陶冶の歴史性を考察の対象とし、さらには、教育現実にいる人間そのものを見つめようとするのである。ダンナーによれば、ノールの教育的関係論、あるいは、フリットナーの教育的責任論はその典型である。「歴史性の問題は、(教育学的) 考察をおこなう際に任意に付け足されうるようなものではなく、むしろそこに人間の本質の基盤がある」。

第二に、全体性 (Ganzheit) とは何か。ディルタイの心理学に由来する全体性は、教育と陶冶において、「思考、感情、意思」の統一的な把握を目指す。従って、次のように言うことができる。「その時その時の一回性の教育状況も歴史的、全体的な連関の中にある」。そして、「この連関は子どもだけではなく教育を委ねられている側からも相互に編み出される。言い換えれば、いかなる教育もたえず更新される目的を追求していくが、目的を設定すると同時に一定の人間像と価値とが模索されている。ここに至って、ついに、教育学の領域で省察されなければ

¹¹⁾ Rolf Bernhard Huschke-Rein: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Dilthey, Litt, Nohl, Spranger, Stuttgart, 1979. S.11-12. なお、ダンナーによれば、フシュケ＝ラインは、この書の公刊以降教育学の分野では、まとまった学術的活動を行なわなかったという。フシュケ＝ラインについては、次の先行研究でも取り上げられている。小笠原道雄編著『ドイツにおける教育学の発展』学文社、1984年。171-172ページ。

¹²⁾ 歴史性、全体性、認識論的問題について、ダンナー、浜口訳、前掲書、31-37ページを参照した。Vgl. H. Danner, a.a.O., 21-28.

¹³⁾ ダンナー、前掲書、32ページ。

ばならない質的な諸契機が関心の遡上にのぼってくる」。このように、教育学的考察には、全体性への視点が不可欠であるために、質的なもの、つまり、意味や価値の問題が主題となって現れるのである。同時に、意味や価値を問題とすることによって、意味や価値の成立の大きな枠組みを与える「文化」や「社会」という問題も現れることになる。

第三には、認識の問題である。「認識者はいかなる認識にも入り込んでいく」という認識論的モチーフである。生においては、認識の主体も客体も、ともに「生という関係」の中にある。「両者は歴史的現実の生成していく連関の一部になっている」。この点において、精神科学の前提は、自然科学における主観と客観との分離という前提とは決定的に異なる。例えば、研究あるいは学的考察を行っているときに、人間は自分自身であることを放棄することはできない。つまり、認識は、「人格全体の活動」なのである。人間は、予め解釈された世界観によって方向づけられており、その世界観の中で思考し、研究や思考を行う。従って、客観的な立場にあるとされる自然科学者もまた、客観的な自然科学的な世界観に基づくという前提がある。もちろん、この前提は、解釈学的方法によって明らかにされうる。

ここで取り上げた、総体性や全体性については、ポパー (K. Popper, 1902-1994) が、ユートピア主義の抽象概念と評し、また、「哲学史上の一般的評価としても、全体性や総体性の概念は、特に近代的合理性の観点からすれば、一種のロマン主義的概念とみなされる」。しかし、ディルタイ研究者の塚本正明が次のように言うことに賛成できる。「ここで肝要なことは、その総体性を、単なるユートピアの抽象概念やロマン主義的概念とは峻別して、狭く限定された近代合理性にとっての限界概念あるいは一種の統制的理念として、より積極的に位置づけ直すことである」¹⁴⁾。

第二章 精神科学的教育学の基礎概念 — 「連関」、「了解」、「精神」

精神科学的教育学における「歴史性」、「全体性」及び認識論的問題について、ダンナーは肯定的に評価する。これに対して、「連関」「了解」「精神」という三つの概念も精神科学的教育学の提唱者に共通するものであるが、それらについては再考する必要があるという。この点について、フシュケ＝ラインは、ディルタイにおける解釈学の根本的な概念が、神秘主義と結びついているとした。この主張を受けて、ダンナーは、ディルタイの思想のうち神秘主義的側面について、人間学的な立場から批判したうえで、意味に定位し直すことになる。意味付与や意味理解は、神秘主義的なものではなく、人間学的なものなのである¹⁵⁾。

¹⁴⁾ 塚本正明『生きられる歴史的世界—ディルタイ哲学のヴィジョン』法政大学出版局、2007年、234ページ。

¹⁵⁾ 「意味」に定位した教育学と人間学との関係については、ダンナーの「意味に定位した教育学」(1989)のうち、第三章「意味に定位した教育学的規定」を参照。Vgl. H. Danner: Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik. In: M. J. Langeveld/ H. Danner: Methodologie und 'Sinn'-orientierung in der Pädagogik, München, 1989. ランゲフェルドとダンナーの論文が収録され、邦訳が公刊されている。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。なお、この書からの引用においては、一部を除いて、山崎監訳の邦訳に従った。

「連関」についてダンナーは次のように述べる¹⁶⁾。あらゆる現象はそれらの連関から理解されねばならない。個別事象は、その連関から理解されるべきであるという、このモチーフは、精神科学の基本的立場として、積極的に承認できる。この場合には、連関というのは、意味連関ないし構造連関と同じ意味である。

しかし、ディルタイに依拠している限り、この連関とは、「生の連関」を意味する。生はそれ自体では把握しえない。生の背後にはもはや遡及しえない。生とは生そのものである。このように述べられる限り、「われわれは、生を形而上学的な広がりをもつものと考えざるをえない」。生は形而上学的次元のものなのである。「それはいわば、なお個々人の生の背後にありながら、個々人から独立して存在するものであり、その結果、一切の人間的なものは、かかる『生』の『表出』として現象することになる」。つまり、「生」はそれ自体として、個々の人間とは無関係に、その背後に存在するものであって、「生」そのものが、自ら現れ出て、自らを表現するのである。これが、ディルタイにおける「生の表出」である。

したがって、「生」について、意味に定位し、人間学的立場からとらえ直す必要を言う。「こうした現象に形而上学的特質を認めることによって、それらを具体的な人間の彼岸に据えるのではなく、むしろ、そうした現象を人間それ自体につなぎ止め、人間学的に理解しようとする方が、われわれにとっていっそう分別に富むことではなかろうか」。このように提案するのである。

「連関」を、「文化」として把握することも、同様に、条件付きでしか認めることができない。「文化」が、「具体的な生きざまに対してよそよそしく向かい合っているに過ぎない時代遅れで、因襲的なものではなく、生き生きとしたものとして理解されている限り」という条件付きでしか認めることができない。しかし、こういった条件付きで認めることができたとしても、「文化の営みが歴史的なものである以上、現在に対して質的な要請を出すことができないのではないか」という疑問はもはや解決できない。加えて、歴史に対しても疑問が提示される。

「歴史性」という考え方そのものは正しい。歴史性の中で、人間は、今ここに存在し、限定された時間と空間において、責任ある決断を行う。あるいは、個別事象はその連関から理解されるべきであるならば、現在の事象は歴史的な由来を考慮し、理解されることが必要である。しかし、歴史そのものを絶対視するならば、その結果として、歴史と伝統を取り違え、無批判な伝統崇拝へと陥る可能性は否定できない。あるいは、歴史的連関から個別事象を理解するべきだとしても、歴史的連関から理解するだけでは不十分である。意味と価値に依拠する質的な要請に応答し、当為を導出するためには、歴史的な問いだけでなく、「体系的」な理解も必要である。ダンナーの指摘をまつまでもなく「ある現象の歴史的連関とその体系的解明は、解釈学的な円環において一つの全体をなしている」。

「了解」についてはどうだろうか。個別事象は連関から理解されなければならない。この点に

¹⁶⁾ 連関、了解、精神については、ダンナー、山崎監訳、前掲書220-235ページを参照している。Vgl. H.Danner: Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik. S.110-116.

において、了解は決して否定されない認識行為である。しかし、デイルタイにおける了解と神秘主義との関係について、次のような指摘は注目すべきことである。デイルタイに従えば、了解とは、記号という外なるものに即して〈内なるもの〉を認識することである。了解されるのは、〈内なるもの〉である以上、外なるものは、感覚によって知覚できる〈外なる現実〉となる。こうして、現実、内なる現実と外なる現実に分解されることになる。そして、〈内なるもの〉とは、デイルタイに従えば、「生」そのもの、あるいは「精神、精神的なもの」となる。結局のところ、「生」そのもの、「精神、精神的なもの」は、内なるものとして、内なる現実にある。従って、了解は、内なる現実に近づくための特別な方法となる。これが「体験」という方法である。このように考えれば、了解において、神秘主義、神秘論との関係が問題となる。「デイルタイが（解釈学的）了解行為によって、記号という外なるものから、内なるものを認識しようとしている以上、このような神秘論との一致は、おそらく単なる言葉のうえだけのものではないであろう。『生』への認識の手がかりである了解を神秘的な過程とまで解すべきではないにせよ、やはりそこに少なくともアナロジーが看取されてしかるべきであろう」。

総括すれば、「生」とは、形而上学的次元にあり、生そのものの背後にはもはや廻りえないものである以上、「経験」や「体験」によってそれを捉えようとするのは、神秘主義のいう合一や感得と同じことなのである¹⁷⁾。

デイルタイの解釈学への神秘主義の影響をフシュケ＝ラインは指摘する。解釈学について、デイルタイが用いる概念の多くは、キリスト教の神秘主義的伝統と新プラトン主義に由来している¹⁸⁾。このような指摘に基づけば、デイルタイの精神科学に関する構想をそのまま受け入れることはできないであろう。

最後に、「精神」とは何であろうか。精神とは、ドイツ観念論でいう、自然に対置された精神や絶対精神のことでもない。しかし、デイルタイにおいては、精神は、生や文化といった概念に近い意味で用いられていることをダンナーは指摘する。「デイルタイにあっては、『精神』と『生』との間にある類似性が認められる」。したがって、精神もまた、精神や文化と同様の批判を受ける。さらに、精神という語が象徴的に現れるのは、精神科学が、自然科学に対置される場合である。これらは、物質的事実と精神的現実という対象を区別することに始まるが、重要なのは、両者の意識への「与えられ方」、先験的所与性の違いであるという。外的な知覚によって把握し、経験的手法で把握される自然的事象に対して、内的知覚と内的体験を通じて理解される精神的現実、これら両者の相違は、先験的所与性の相違である。デイルタイにおいて、この二つの対立は、結局は、論理学と神秘論との対立にあるとダンナー指摘する。論理学に基づいて「与えられる」自然的事象と神秘主義的体験を通じて「与えられる」精神的現実という対立である。しかし、神秘論を支持することはできない以上、ここで問題なのは、論理学と神秘論という区別の仕方ではない。この点で、デイルタイを明確に批判する。自然科学

¹⁷⁾ デイルタイの神秘主義については次の論稿を参考にした。斎藤智志「デイルタイにおける神秘主義」『哲学会誌』、第18号、学習院大学哲学会、1994年。

¹⁸⁾ Huschke-Rein, a.a.O., S.165-168.

と精神科学を区別するのは、すべてのことを「幾何学の流儀で」探究することこそ科学であるという立場と、「意味」カテゴリーに依拠する立場による区別であるとし、ダンナーはこう述べる。

「実証主義的な科学論においてはっきり示され、経験的な研究方法に表れている要請の判定のもとに、ある一定の現実の断面が研究されるのであるが、それでは『意味』の了解によって到達しうる現実が手つかずに残されている」。

精神科学的教育学が、教育と陶冶を論じる場合、歴史性を強調するあまり、相対主義に陥るのではないかという指摘がなされても当然である。しかし、相対性は、絶対性を前提にしている。相対性と絶対性について、塚本は次のように総括している¹⁹⁾。「相対性と絶対性は、異次元を指示する概念として、同じ次元で対立することはない。むしろ、これらの次元は、絶対性が相対性に内在化し、相対性が絶対性に自己超出するという出来事によって相互媒介される。この出来事は、歴史的存在としての人間的自己が、みずからの歴史的相対性を根源的に自覚するという、『歴史的意識』の徹底において生じる。この極限的な認識によって得られる概念が、ディルタイの暗示した『創造的な力の持続性』であり、瞬間的現在の恒常的持続性という意味での絶対的次元である」。ここでいう創造的な力の持続性こそが、その後ニーチェが生みの力としてとらえ直したものに他ならない。「ニーチェにおける非歴史的・超歴史的なものとしての根源的な生の力が、ディルタイにおいては、それ自体が歴史の根源的・核心的事実として認識される」。

意味のカテゴリーを中核に置く精神科学的教育学において、陶冶もまた、意味に満ちた事象として現れる。

すなわち、陶冶の過程においては、単に学習という現象が起こるのではない。所与のものに対して、対決する、態度決定、そして意味付与を行うのである。個々人は、文化であれ、知識であれ、所与のものの意味了解を行い、意味付与をする。ダンナーは、陶冶について次のように述べる。「陶冶は、意味コンテクストを作製する、つまり一つの事柄や出来事を一つの連関の中へ秩序づける能力であることが明らかになる」。そして、陶冶の過程において、実存的に対決すること、態度決定が必要であり、その際には、個々人には、「基準」と基準の「質」が必要となる。その結果として、「陶冶には少なくとも行為と判断のための基準に関する問いが含まれる」。態度決定を導き、方向づける「基準」に関する問いが生じる。このように、「基準」を身に付けることをダンナーは、陶冶の過程において強調する。すなわち、陶冶において、態度を決める際には、「基準」が必要となる、それと同時に、態度決定を通して、「基準」を身に付けることになる²⁰⁾。

精神科学的教育学が目指したことの一つは、意味カテゴリーを重視する学の構築であった。自然科学に対抗し、個別事象はその連関から理解されなければならないという解釈学的方法を

¹⁹⁾ 塚本、前掲書、250ページ。「創造的な力の持続性」については、247ページを参照。

²⁰⁾ 拙稿「ヘルムート・ダンナーの陶冶論」、大阪府立大学紀要、2015年、70ページ。

取ってきた。そういった意味カテゴリー重視することにより、自然科学的方法ができなかった教育現実から考察を出発することが可能となった。精神科学的教育学がなぜ教育現実の理解のために解釈学的手法を必要としたかと言えば、<教育現実が意味カテゴリーから成立し、自然科学的方法を拒絶する有意味で多義的なもの、つまり「その意味を定かにしない」ものであったから>である²¹⁾。教育と陶冶という事象そのものが意味に満ちた事象であり、精神科学的考察法を必要とし、自然科学的考察法を拒否する。

教育現実における教育関係、そして、教育的関係における教育的責任と人間生成に焦点を当て、教育と陶冶という事柄そのものについて考察を可能にしてきたことは精神科学的教育学の現代的意義である。

例えば、1960年代以降の教育学の状況についてダンナーは次のように述べている。「社会科学に定位した経験的教育科学は、その後、精神科学的教育学をドイツから追いつき出そうとした。さらに、例えば、サイバネテックス教育科学やプログラム学習、フランクフルト学派の社会批判に方向づけられた解放的教育学、ニール (Alexander Sutherland Neill, 1883-1973) のサマーヒル教育にならった反権威主義教育などのような他の教育思潮や流行の波もそれに付け加わった。こうして、教育と教授は、しばしば、経験的方法によって測定可能であると同時に、表現可能であるような社会的、心的、技術的機能に還元されることになった。「しかしそれでもなお、われわれは教育現象に含まれている意味の契機を適切に省察するという放棄することのできない任務が残されている」²²⁾。これは、1988年に、邦訳に寄せたダンナーの「日本語版への序」の一節である。この当時、ダンナーは、強い危機意識をもっていた。ダンナーは日常的にもそのような状況に直面していたのであろう。「最近、根っから経験主義者が、ある教育会議の席上、純粋な感覚-知覚に代わって、今日、意味-知覚がよりいっそう、認識原理まで高められようとしているが、それは誤りであると述べた。「もちろん、かの学者の意図は、精神科学的教育学に対するあてこすりを楽しむところにあったことは言うまでもない」。このような、皮肉とあてこすり (Seitenhieb) についての一節から、彼の著作は始まっている。

最後に、ダンナーの経歴のうちで紹介されていない部分について記しておこう²³⁾。ダンナーは、1941年に、現在ポーランド領となっているオーバーシュレージエン (Oberschlesien) のターノヴィッツ (Tarnowitz) で生まれた。父親は、ミュンヘンからほど遠くないオーバーバイエルのシュローベンハウゼン (Schrobenhausen) の出身であるが、第二次大戦中、オーバーシュレージエンで働いていた。1945年、母親とダンナーら四人の兄弟はバイエルンへと逃れ、その後、オーバーバイエルンで育った。1961年から、ミュンヘンの教員養成大学で学び始めた。そこですぐに、哲学の勉強に強く惹かれ、ハイデッガー (Martin Heidegger, 1889-1976) とビ

²¹⁾ ここで、特に「意味を定かにしない」という点については、塚本正明の次の論文を参照している。塚本正明『現代の解釈学的哲学—デールタイおよびそれ以後の新展開』世界思想社、1995年、18ページ。

²²⁾ ダンナー・山崎監訳、前掲書、4-7ページ。

²³⁾ ダンナーの経歴については、前掲の邦訳書において、監訳者の山崎高哉による「監訳者あとがき」に詳しく紹介されている。

ンスワンガー (Ludwig Binswanger, 1881-1966) についての論文「存在論と人間学」を書いた。そのおりに、ゲッティンゲンのボーデンゼーに住むビンスワンガーに会う機会があり、ビンスワンガー自身から、ハイデッガーのことを誤解していたという言葉も聞いたという²⁴⁾。ダンナーは、すでにハンス・ザイデル財団を定年より一年早く退き、ナイロビとミュンヘン郊外との住まいとの間を往復しながら、学術活動を行っている。なお、ビンスワンガーのこの誤解について、ダンナーは次のように述べる。「つまり、ビンスワンガーは、『存在と時間』を、多くのものが間違をおかすように、人間学的に理解し、ハイデッガーの基礎存在論的契機を見誤った」。この点については、稿を改めて論じる。

²⁴⁾ ビンスワンガーのハイデッガー理解について、メダルト・ボス (Medard Boss, 1903-1990) も批判している。ビンスワンガーは、ハイデッガーのいう「世界内存在」が分裂病患者において一定の変容を示すとした。しかし、ボスは、「世界内存在」という概念を、ビンスワンガーが、「平板な心理学的概念として誤解した」と述べる。木村敏『心の病理を考える』(岩波書店、1994年、48-49ページ)。

Vgl. Die phänomenologische Anthropologie Ludwig Binswangers. Ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: H. Danner/ W. Lippitz (eds.): Beschreiben - Verstehen - Handeln. München. 1984.

Relation between pedagogy and life-philosophy in Helmut Danner's educational theory

Masahiro Takane

This study considers the relation between life-philosophy and German hermeneutic-pedagogy. Helmut Danner's theory is widely accepted in German philosophical pedagogy and therefore, is a meaningful research topic.

In the theory, Danner mentions that mysticism had a major influence on hermeneutic-pedagogy, which derives from Wilhelm Dilthey's life-philosophy. Dilthey regarded hermeneutics as an important method in his life-philosophy. However, philosophical educational theory has to be humanistic, not mystic. Danner classifies mysticism and humanistic thought, insisting that the category of meaning is important.

Humanistic pedagogy must be founded by the category of meaning. If the category of meaning is ignored, pedagogy would not be able to make educational reality a subject of research.