



ヘルムート・ダンナーの陶冶論

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高根, 雅啓 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00006048

ヘルムート・ダンナーの陶冶論

高 根 雅 啓

「陶冶」(Bildung)は、教育学の中で、中心的な概念とされてきた。とりわけ、ドイツ教育学において、「教育」(Eziehung)と並ぶ重要な概念とされてきた¹⁾。ドイツ語の語法に従えば、動詞の名詞化されたこの言葉は、動詞の行為そのもの、行為としての陶冶の意味を第一に表す。同時に、その行為の結果の状態を表す。状態としての陶冶という意味である。例えば、「陶冶」は、「人間像」(Menschenbild)の問題としても、論じられてきた。

しかし、この言葉を使うとき、現代においては、時代錯誤という印象を受けるのも事実である。陶冶という言葉自体が、とりわけ新人文主義的思想を想起させる。また、教育学の中でも、既に1960年代以降、「解放的教育学」や「経験的」な研究方法を用いる教育科学の立場は、この概念を強く批判することになる。

ところが、現代のドイツの教育学においても、再び、陶冶の問題に対する関心が高まっている。たとえば、現代ドイツの教育学者であるクラウト(Jochen Krautz, 1966-)は、『本当の陶冶か、それとも、商品としての陶冶か』²⁾という表題の書を著している。この著作は、現在、経済開発協力機構が進めている国際的な学力調査 PISA に代表される教育改革を批判している。この書の第一章は、「陶冶とは何か」というテーマで、陶冶についての歴史的経緯を論じたあと、現代の教育改革を批判的に考察している。

このように、教育学の中で批判されながらも、何度もその意義が強調されてきた「陶冶」について、検討することは現代的な意義をもつ。ここでは、ヘルムート・ダンナー(Helmut Danner, 1941-)の陶冶論に注目する³⁾。ダンナーは、以前より、1960年代以降の陶冶概念への批判に対抗して、陶冶概念の意義を強調する立場にあった⁴⁾。加えて、近年では、クラウトらとともに、再度、陶冶概念の意義を主張している。このように観れば、ダンナーの陶冶論は注目すべきもので

¹⁾ 例えば、次の論考に端的に表れている。山崎高哉『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』、玉川大学出版部、1993年。とりわけ、Ⅲ部5章『陶冶』概念の発展とその意義。宮野安治『リットの人間学と教育学 - 人間と自然の関係をめぐって』、溪水社、2006年。とりわけ、第2部「人間陶冶論の再構築」。

²⁾ J. Krautz, : Ware Bildung? Schule und Universität unter Diktat der Ökonomie. München. 2011.

³⁾ 近年のダンナーに関する研究論文としては、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。正木義晴「ダンナーと教育科学者の責任」、東京家政大学研究紀要第45集(1)、2005年。正木義晴「ダンナーと責任性への教育」、東京家政大学研究紀要第47集(1)、2007年。

⁴⁾ ダンナーの陶冶に関する主な論文として次のものが挙げられる。

H. Danner: Die notwendige Besinnung auf Bildung. In: H. Danner et al.: Zum Menschen erziehen. Frankfurt. 1985.

H. Danner: Zur Aktualität von Bildung. Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1986.

H. Danner: Wider den Homo faber mit Gemüt. ein pädagogisches Plädoyer für 'Bildung' und Verantwortung. In: Neue Sammlung 1987.

H. Danner: Bildung A basic term of German education. In: Educational Sciences. Cairo 1994.

あろう。既に、ダンナーの陶冶論については、考察したことがあるので⁵⁾、本稿では、それを補い、ダンナーの教育学の立場と陶冶論の関係に注目し（第一章）、陶冶の概念の現代的意義を検討することにする（第二章）。

第一章 陶冶と意味カテゴリー

陶冶について、ダンナーは、次のように述べる。「陶冶は、われわれが知識と実存的に対決することが成功するとき初めて始まる」⁶⁾。このようにダンナーが言うとき、知識と「対決する」とはどういうことなのか。実は、この点において、ダンナーの教育学の基本的立場が、表明されている。ダンナーは、陶冶が、単に知識を「学習」することと異なると主張している。ここに、ダンナーの教育学的思考の特質が現れている。「対決する」(Auseinadersetzen)という語を用いるということは、ダンナーが、教育学の中で、意味カテゴリーを重視する立場に立つことである。「対決する」ということは、「意味」を付与する、「意味付与」と、ダンナーが呼ぶ事象の端的な現れの一つである。陶冶に関するダンナーの所論の検討をするためには、陶冶そのものの考察と同時に、教育学における意味カテゴリーについても論じることが必要となる。ダンナーの教育学の基本的立場を論じながら、陶冶について考察することにしよう⁷⁾。

教育学の中で、「意味カテゴリー」の重要性を説くダンナーは次のように強調する。「まず、第一に、教育事象そのものが普遍的な意味付与と意味了解という枠組のなかで見られなければならない。第二に、教育と陶冶を非本質的な諸過程に還元したくないならば、教育に関する科学は意味カテゴリーを無視することは許されまいだろう」⁸⁾。このように、教育学における意味の問題と同時に、陶冶の問題の重要性を主張する。ダンナーの教育学の立場に従えば、陶冶についても、当然のことながら、意味カテゴリーの観点から考察しなければならないこととなる。

意味カテゴリーという観点から「教育と陶冶」の目標を、次のようにダンナーは、総括している。「教育と陶冶の課題とは、成長しつつある人間が自らの人格的な形態を見だし、自らの生活と世界を形成し、解釈する能力を獲得できるように援助することにこそ存するはずである」⁹⁾。

教育学ないし教育学研究においては、意味カテゴリーを無視することはできないというダンナーの強い主張は、経験的研究方法による考察のみが、教育学の中で意義を認められているという、ダンナーの危機感を前提にしている。ダンナーの論文が収められている『意味への教育』の日本語版への序文では次のように言う。「教育と教授は、しばしば、経験的方法によって測定可能で

⁵⁾ 拙論「ヘルムート・ダンナーにおける「陶冶」の三つの『展望』—陶冶論の再構築に向けて—」、『関西教育学会紀要第21号』(1997)所収。

⁶⁾ H. Danner: Zur Aktualität von Bildung. Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1986. S.385.

⁷⁾ H. Danner: Überlegungen zu einer 'Sinn'-orientierten Pädagogik; In: M.J. Langeveld / H.Danner: Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik. München 1981.

邦訳 H.ダンナー『『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』(玉川大学出版部、1989年)所収。本稿では、この論文からの引用は、この書の日本語訳に従った。

⁸⁾ H.Danner: Überlegungen zu einer 'Sinn'-orientierten Pädagogik. S.137. 前掲書、281頁。

⁹⁾ Ebd., 137-138. 前掲書、282頁。

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¹⁰⁾。教育は数量化が可能な研究方法によってしか考察されなくなった。このことに対する危機感が、彼の喫緊の問題意識である。もちろん、ダンナーは70年代以降、経験的考察方法への反発として、解釈学的な研究方法の重要性が認識され始めたことも認めている。しかし、このような研究方法は、ダンナーが批判的に継承する精神科学的教育学とは直接に関係していないため、その意義を認めていない。

ダンナーの教育学的立場は、精神科学的教育学の批判的継承にある。そして、陶冶ということ自体が、精神科学的教育学の中心的なテーマの一つであった。

精神科学的教育学が十九世紀に起源をもつという歴史的な制約は認めつつも、現代的意義について、ダンナーは次のような四点にまとめている。この四点の指摘は、ダンナーの精神科学的教育学についての歴史的な評価を端的に表す。第一に『精神科学的教育学』は、一種の歴史現象であって、もはやこの意味でのみ話題とされるべきであろう¹¹⁾。このように精神科学的教育学が歴史的現象であったことは認めている。第二に「しかし、教育と陶冶の諸現象を適切に把握しようとするいかなる教育理論も、精神科学的教育学によって省察されてきた教育と陶冶の本質的内容を考慮しない限り、十全なものではない」。第三に、「(ドイツ)教育学において精神科学的教育学は、もし教育と陶冶の諸現象が教育学によって歪曲されるべきでないとするれば、無視されてはならない課題を果たしてきた」。第四に「この課題について、改めて熟考することが不可欠である。その際問題となるのは、精神科学的教育学の復興でもないし、いわんやその複製をつくり出すことでもない。むしろ、この課題を新たに規定し直すことが大事なのである」。このように、精神科学的教育学が取り組んできた課題を重視する。

もちろん、ダンナーは、精神科学的教育学を、過去の通りのまま、復活しようとしているのではない。むしろ、精神科学的教育学が、歴史的な制約をもっていることを、ダンナーは、強調する。「つまり、われわれは、ドイツの伝統的な現象形態を取って現れた精神科学的教育学とは、教育・陶冶事象が科学的思考に突き付けた挑戦に対する歴史的に制約された応答にほかならないとするのである¹²⁾。結果として、ダンナーは、精神科学的教育学の復興ではなく、精神科学的教育学に類した教育学が存在しなければならないと主張する。精神科学的教育学に類する教育学、相応する教育学とはどのようなものか。ダンナーは、教育と陶冶を考察の対象とする学としての教育学は、次のような立場をとる必要があると述べる。第一に、「教育・陶冶の事象は、教育学によってつねに『意味』事象として理解され、取り扱われなければならない」。第二に「こうした事象の特殊な意味は、教育と陶冶それ自体にあり、社会ないし規範による制約によって説明されうるものでもなければ、また工学的、定量的な操作によって除去されうるものでもない」。第三に「したがって、こうした純粋に教育的な意味をいつか新たに認識し、定式化することが、科学的課題であり、挑戦である。ここに言う『認識』とは、眼前に見いだすことのできる意味を

¹⁰⁾ 前掲書、4頁。

¹¹⁾ Ebd., 107-108. 前掲書、215-216頁。

¹²⁾ Ebd., 108. 前掲書、216頁。

了解することであり、『定式化』とは、教育と陶冶の意味を絶え間なく規定することである¹³⁾。

既に述べたようにダンナーは、精神的教育学の歴史的な評価については、四点にまとめ、さらに、精神科学的教育学に類した教育学が前提としなければならないことについては、以上のように三点にまとめている。このようにして、ダンナーは、先に引用したように、次のように言うのである。「教育と陶冶の課題とは、成長しつつある人間が自らの人格的な形態を見だし、自らの生活と世界を形成し、解釈する能力を獲得できるように援助すること」である。つまり、成長しつつある人間が自らの生と世界を形成し、解釈する能力を獲得できるように援助することが、教育であり、陶冶なのである。

このような考えに従えば、陶冶についての教育学的な考察においても、当然のことながら、意味カテゴリーを無視できないこととなる。本章の最初に取り上げた、ダンナーの次のような表現に再び注目しよう。「陶冶は、われわれが知識と実存的に対決することが成功するとき初めて始まる¹⁴⁾。このように、陶冶の過程には、「対決する」ことが含まれるのである。陶冶は、知識の多さの問題であると誤解されやすい。物事を多く知っていれば教養があるなどと言われる。この場合、陶冶は、教養を意味すると考えてよいだろう。しかし、多量の知識を陶冶の過程において問題とすることは、陶冶が、「学習」に還元されてしまっていると、ダンナーは指摘する。「教育（学）的なるものが学習へと還元されている」。陶冶においては、学習に還元されることのできない、「対決」が必要なのである。ここで、ダンナーが言うところの「対決」とは、個々人が、所与のものに「態度を取ること」、つまり「態度決定」のことである。個々人は、所与のものへの提示に対して、批判的な考えをもったり、それを受け入れたり、拒絶したりする。つまり、態度決定を行う。そのような過程において、個々人は、所与のものへの意味理解を行い、意味付与をする。ダンナーはこう述べる。「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」。ところで、注目しなければならないことは、このように「対決する」こと、態度決定の際には、個々人には、「基準」が必要となると、ダンナーが述べる点である。「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¹⁵⁾。つまり、態度決定を導き、方向づける「基準」に関する問題が生じる。

ここで、態度決定、意味付与について、ダンナーの所論を素描しよう。ダンナーの論考の中では、「人間学的基底」と呼ばれるものである。

既述のように、ダンナーの人間学的考察の出発点は、「人間は態度を決めなければならない」ということである。教育学の理論から、「意味」という契機が排除されるという危機感からダンナーは、次のように、「向かい合っていること」(Gegenübersein)ということをも前提とする。世界と自己に人間は向かい合っているのである。そこに決断の余地がある。その際に、ダンナーは、あえて、「自由という煩わしい概念」を使わない。ダンナーは端的に述べる。人間は「態度を決めなければならない」(Stellung-nehmen-Müssen)¹⁶⁾と。その際に、彼は、「間隙」(Hiatus)が人間

¹³⁾ Ebd., S.108-109. 前掲書、217頁。

¹⁴⁾ H. Danner: Zur Aktualität von Bildung. Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie. S.385.

¹⁵⁾ Ebd., S.386.

¹⁶⁾ H.Danner: Überlegungen zu einer 'Sinn'-orientierten Pädagogik. S. 120. 前掲書、242頁。

と世界との間にあるとする。人間は、自己と世界との間に「間隙」を経験する。この「間隙」において、人間は、「態度を決めること」を強いられている。ダンナーにおいては、「態度を決めること」「態度決定」が、「意味」を付与すること、「意味付与」であるとされる。このとき、ダンナーにおける「意味」とは、解釈学的概念であることに注目する必要がある。「人生の意味」「生きる意味」という言葉に使われる「意味」というものではなく、素朴な日常的なものとして理解されなければならない。ダンナーの次の言葉は、意味についての彼の考えを端的に表している。「人間は世界のなかで臨機応変に手はずを整え、世界を多様に形成する。こうして人間は、自然なもの、つまり彼の身のうえに起こり、ふりかかるものを自己自身に依拠して(auf sich selbst hin)変革する。この変革こそが、意味を成り立たしめるのである」¹⁷⁾。人間は、意味付与により、自らの世界を形成するのである。

しかし、ここで疑問が生じるだろう。意味付与により成り立った世界は、現実世界とどのような関係にあるのだろうか、という疑問である。意味付与により成り立った意味の世界は、現実の世界の上に漂っているのだろうか。現実世界の後、意味の世界が成立しているのだろうか。この疑問について、「むしろ人間にとって、意味付与と意味了解によって対応している現実以外に他の現実など存在しないのである」とダンナーは答える¹⁸⁾。意味付与は、認識論的な観点のみならず、実存論的観点をも持つ。このような、ダンナーの考察は重要である。ダンナーによれば、「世界」の実存論的な根源性は、認識論的な根源性より、超越論的な意味で、より先行している。それゆえ、「世界」を構成する「意味」という契機は無視することができない。

さらに、ダンナーが、「自然的物事」と「人間的物事」という区別を用いて、世界の実存論的根源性について述べている箇所注目しよう¹⁹⁾。ダンナーは、この二つの区別を用いて、「世界」の実存論的根源性について論じている。人間の目の前にあるのは、人間によって作られたもの、つまり人間的物事か、そうではないもの、つまり自然的物事かのいずれかである。ダンナーがここで挙げる例は、都市の景観である。都市の中では、すべてのものがなんらかの形で、人間によって作られている。これに対して、自然的物事は、もちろん、人間によって造られたものでない。しかし、人間は、自然的物事と関わり、自然的物事を解釈している。あるいは、自然的物事を探求する対象とする自然科学はどうであろうか。自然科学は、自然的物事の中に因果関係を見出そうとする。それゆえ、このような自然科学の研究方法そのものが、自然的物事に対して、意味を付与している。つまり、自然的物事の中に、因果関係があるという意味を付与している。

自然科学の例は、認識論的に興味深いものであるばかりでない。自然科学は、因果関係を唯一の問い、つまり探求の原理とすることにより、人間の実存と深く関わっている。意味への問いが意識的に排除されている、このこと自体が、人間の実存との関係を表している。つまり、「認識される対象が人間にとって何を意味するのか、またそれが人間の実存といかなる関連をもっているかといった点も問題となる」。実存論的な関わりが、科学における「問いの構え」に関係している。人間が単なる認識意図を対象に向けるだけで済むに、それは人間的物事になる。

¹⁷⁾ Ebd., S.125. 前掲書、254頁。

¹⁸⁾ Ebd., S.125. 前掲書、255頁。

¹⁹⁾ Ebd., S.132-135. 前掲書、271-275頁。

このように、ダンナーは自身の教育学の人間学的前提、人間学的基底を基礎づけている。人間は、世界と「向かい合っている」。ここから、ダンナーの考察は始まった。人間と世界との間には「間隙」と呼ばれるものがある。間隙を間に、人間は世界と向かい合っている。人間は、ここで立ち止まっているわけにはいかない。人間は、「態度を決めなければならない」。態度を決めることこそ、「意味付与」である。

「陶冶は、われわれが知識と実存的に対決することが成功するとき初めて始まる」というダンナーの言葉を検討するために、ダンナーの人間学的基底を検討した。以上の考察から明らかになったように、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。成長しつつある者が、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。(所与のものに態度を取る、批判的な考えをもったり、それを受け入れたり、拒絶したりすることが起きる)。そのような過程において、個々人は、所与のものの意味理解を行い、意味付与をする。ダンナーの言葉を再び引用しよう。「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」。さらに、このように、陶冶の過程において、実存的に対決すること、態度決定の際には、個々人には、「基準」と基準の「質」が必要となるとし、ダンナーは述べる。「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」²⁰⁾。態度決定を導き、方向づける「基準」に関する問いが生じるのである。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。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、成長しつつある者は、「基準」を身に付けるのである。これまでの考察から、ダンナーの陶冶論においては、陶冶の過程において、態度決定を重視することがダンナーの陶冶論の特徴の一つとして指摘できる。

さらに、伝統的な陶冶理想をダンナーが批判していたことは重要である。新人文主義的陶冶理想が誤って理解されている歴史的な経緯は別としても、現代において伝統的な陶冶理想が批判されるのは、私事性へと引きこもるためであるとダンナーは指摘する。そこで、ダンナーは、現代において、陶冶と責任を結びつける。陶冶において、成長しつつある者が責任をもつことの重要性を主張する。「むしろわれわれは、陶冶を『自己自身を乗り越え出る能力』として理解しなければならない」。さらに、ダンナーは、このように続ける。すわなち、陶冶は、自己をも顧みることもなく、具体的な他者や人間存在のために為す行為として、「自己を乗り越え出る能力」である。このような意味で、陶冶は、責任を持つことにおいて実現される、と²¹⁾。このように、陶冶と責任は密接に関係していることを、ダンナーは描き出す。ダンナーはこう論じる。「成長しつつある者は、やはり『成年』となるべきであり、つまり、自己自身のことがらについて決定を下し、他者に対して責任を引き受ける能力を身に付けなければならない」²²⁾。陶冶と責任の密接な連関がダンナーの陶冶論の特徴の一つとして指摘できる²³⁾。

²⁰⁾ H. Danner: Zur Aktualität von Bildung. Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie. S.386.

²¹⁾ Ebd., S.387.

²²⁾ 前掲書、285頁。

²³⁾ ダンナーの「責任」概念については、『責任と教育学—意味に定位した教育学についての人間学的及び倫理

第二章 陶冶の三つのパースペクティブ

ダンナーの陶冶論においては、陶冶に関して三つのパースペクティブを提起していることが、第三の特徴である²⁴⁾。陶冶の三つのパースペクティブを論じることで、ダンナーの陶冶論の現代的意義を考察することにしよう。

陶冶の三つのパースペクティブの第一は、陶冶においては、「人間像」、人間が自己をどのように理解しているか、あるいは、どのような理想的人間像を念頭においているのかという、「哲学的 - 人間学的パースペクティブ」である。第二のパースペクティブとして、陶冶においては、哲学的 - 人間学的に規定された人間像について、いかにして実現されるのかという教育的問いが問題なる。つまり、教育学的な人間像として捉えなおすという「教育的パースペクティブ」である。第三には、陶冶における「教育的 - 技術的パースペクティブ」である。つまり、陶冶の過程において、第二の教育的な人間像をどのようにして実現するのかという教育的方法あるいは教育制度、教育組織のパースペクティブである。

ここで、注目すべきことは次のことである。つまり、もちろん、第一のパースペクティブと第二のパースペクティブは、密接に関係している。しかし、同時に、明確に区別して考えられなければならない、このようにダンナーが言うことである。第一の哲学的 - 人間学的な人間像というパースペクティブが、第二の教育的パースペクティブを抜きにして考えられたとしたならば、どのようになるであろうか。その場合には、たとえいかにそのような人間像が正当なものであっても、ただちにそれが実現できるものと考えられている。つまり、そこでは、人間が技術的に操作可能であるという考え、そのような人間像が暗黙のうちに前提とされている。第一のパースペクティブにおける哲学的 - 人間学的な人間像は、教育学的に、受け取り直されなければならない。「教師風を吹かして押し付けたようなものであるとか、予めお決まりの『人間像』の単なる肩代わりなどといった誤解」もさけられる²⁵⁾。

もう一つの注目すべきことは、第三の教育的方法のパースペクティブのみでは、陶冶は成立しないということである。現代では、教育の方法に注目が集まることが多い。しかし、そこには、陶冶という観点が欠けている。つまり、どのような人間像を前提とするか、そして、その問いの後に、それがどのように教育学的に実現されるのか。このようことが問題なのである。

ダンナーは一つの例を挙げている。この例は、1986年の段階のものだが、バイエルン州ではほとんどすべてのギムナジウム、上級専門学校、実科学校で、三年にわたるモデルケースとして、情報機器が設置された。このような現状の背景には、経済界が、情報機器の操作に手慣れた労働者を求めていることがある、とダンナーは指摘する。このように学校教育、中等教育の中に、情

学的考察』(Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik, Königstein. 1983, 2., Aufl. 1985.)に基づいて論じたことがある。しかし、ダンナーが、この書を『倫理学と教育学における責任』(Verantwortung in Ethik und Pädagogik. Oberhausen. 2010)として2010年に改訂しているので、再度、ダンナーの「責任」概念について考察する必要がある。

²⁴⁾ ダンナーの陶冶の三つのパースペクティブについては、下記においても論じた。拙論「ヘルムート・ダンナーにおける『陶冶』の三つの『展望』」。

²⁵⁾ H. Danner: Zur Aktualität von Bildung. S.384.

報機器の操作が取り入れられているという現状をどう考えればよいのだろうか²⁶⁾。ダンナーは、こういった現状に対しては、われわれは、態度決定が求められている、と主張する。つまり、われわれが自分自身をどのように自己理解し、その自己理解をいかに実現するべきかについての、態度決定が求められているとする²⁷⁾。

ダンナーは、情報機器の操作を生徒に教えることを否定しているわけではない。しかし、この例では、第三のパースペクティブしか考えられていない。どのような教育学的人間像へ向かって教育を行っているのか。あるいは、どのような哲学的 - 人間学的な人間像が念頭に置かれているか。そのような視点が欠けている。ただ、新規な教育方法にのみ関心が向けられている。あるいは、ダンナーの言うように、情報機器の操作に精通した将来の労働者が必要とされているだけである。

ダンナーは、陶冶の概念が「浮世離れ」し、「使い古された」概念であることは認めている。しかし、現在批判されている陶冶理想の多くは、新人文主義の亜流のものでしかない。新人文主義的な陶冶の概念は、歴史的な現象でしかなく、陶冶という事象そのものを否定するものではない。第一のパースペクティブを失った形での、陶冶の問題は、現実の中で、たえず現れてきている。ダンナーの言葉を次のようにまとめよう。すなわち、われわれは己を人間としてどのように理解しようとするのか、どのように理解することが許されるのか。現代という時代に鑑みて、人間としてわれわれはいったい何者なのか。われわれは何者になろうとしているのか。われわれがこういったことを問うとき、そのときこそ、まさしく「陶冶」の問題をわれわれは念頭においている。つまり、放棄しようとしても、それは執拗に現れる。陶冶に関する問いを立てることは、必然的かつアクチュアルなことなのである、と²⁸⁾。もちろん、陶冶理想に対しての批判は認めなければならない。ダンナーも言うように、陶冶の概念は、使い古された「浮世離れ」した概念かもしれない。しかし、陶冶は、人間像の問題であり、教育学の中心的な概念であることには変わりがないであろう。

最後に、ダンナーの近年の活動を紹介しておこう。『意味への教育』の「監訳者あとがき」で紹介された以降の動向が報告されていないからである。ダンナーは、『精神科学的教育学の方法』の一部及び『『意味』に定位した教育学についての論考』(1981)²⁹⁾が、邦訳されて以来、日本にもその名が知られている。近年、ダンナーは、学術的な活動を活発に行っている。主なものをあげると、『倫理学と教育学における責任』³⁰⁾を2010年に公にし、また、『傲慢の終焉 - アフリカと西洋 - その差異の理解』³¹⁾の英語版とドイツ語版を2012年にそれぞれ公刊している。『倫理学と

²⁶⁾ 次の論文で述べられている。H. Danner: Wider den Homo faber mit Gemüt. Ein pädagogisches Plädoyer für 'Bildung' und Verantwortung. In: Neue Sammlung 1987.

²⁷⁾ H. Danner: Zur Aktualität von Bildung. S.379.

²⁸⁾ Ebd. S.382.

²⁹⁾ Überlegungen zu einer 'Sinn'-orientierten Pädagogik. In: M. J. Langeveld/H.Danner: Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik. München, 1981.

浜口順子訳『教育学的解釈学入門 - 精神科学的教育学の方法』玉川大学出版部、1988年。

³⁰⁾ Verantwortung in Ethik und Pädagogik, Oberhausen, 2010.

³¹⁾ End of Arrogance. Africa and the West - Understanding their Differences. Nairobi, 2012. Das Ende der Arroganz. Afrika und der Westen - ihre Unterschiede verstehen. Frankfurt, 2012.

教育学における責任』は、1983年に公刊した彼の主著『責任と教育学 - 意味に定位した教育学の人間学的 - 倫理的考察』³²⁾を改訂したものである。『傲慢の終焉 - アフリカと西洋 - その差異の理解』は、エジプトでの9年間、ケニアでの10年間にわたるアフリカでの活動を基に著されたものである。それらの著作のみならず、ヨーロッパでのシンポジウムに参加するなど、精力的な活動を行っている³³⁾。また、日本でも一部が翻訳された『精神科学的教育学の方法』は、2006年に、5版を重ねている³⁴⁾。なお、ダンナー、ヴァンブイ (Helmut Wambui) 夫妻は、2012年5月26日から6月12日まで訪日し、京都、大阪に滞在した³⁵⁾。

³²⁾ Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik, Königstein 1983, 2. Aufl. 1985.

³³⁾ Jochen Krautz(Hg.) Kunst, Pädagogik, Verantwortung Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik, Oberhausen. 2010. Alanus Hochschule で2009年に開催されたシンポジウムを基にした書籍。主催者は、J.Krautzである。ダンナーは次の論考を寄せている。H. Danner: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung.

³⁴⁾ H.Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5.Aufl. München, 2006.

³⁵⁾ ダンナーは自らの活動をホームページにても公開している。H.Danner: <http://www.helmut-danner.info/> 2014年12月7日閲覧。

The concept of "Bildung" in Helmut Danner's educational theory

Masahiro Takane

The purpose of this article is to argue Helmut Danner's concept of "Bildung" philosophically.

The term "Bildung" is one of the most important terms in the theory of education in Germany. "Bildung" does not have an equivalent in many languages, including in Japanese.

By addressing Danner's theory, this article clarifies why "Bildung" is important, when considering education.

When we want to reflect "Bildung", we have to clarify three perspectives.

- (1) What is the ideal of a human being ?
- (2) How do we intend to realize that ideal in the theory of education?
- (3) How can this realization be organized technically?

As such "Bildung" includes these three perspectives. When we want to understand "Bildung" successfully, it is necessary to reflect upon them. Because of that, the concept of "meaning" has to be asserted in the theory of education. Education or "Bildung" is discussed on the basis of "meaning".