

# 教育学におけるアドルノ研究の動向について

白 銀 夏 樹

## A Tendency of the Studies on Theodor W. Adorno's Thought in German Pedagogy

Natsuki Shirokane

Theodor W. Adorno, known as a famous philosopher and sociologist, had some impacts on the history of German pedagogy. To show a tendency of these impacts, This paper follows the history of German pedagogy after Adorno's death (in 1969).

In the 1970s Adorno was known as one of the authors of Dialectics of Enlightenment, one of the leaders of critical theory or Frankfurt School in German pedagogy. But in the emancipative pedagogy Adorno's thought was less interested than Habermas' thought.

In the 1980s postmodernism was the rage, Adorno's own thought became the focus of public attention because of his criticism of modern rationality and of his original reflections on aesthetics.

Since 1980s, some essential studies on Adorno's thought appear in German pedagogy. These studies are "faithful" to Adorno's thought, provided that this faithfulness is in various ways.

### キーワード

テオドール W. アドルノ Theodor W. Adorno, ドイツ教育学 German pedagogy, 批判理論 critical theory, 解放的教育学 emancipative pedagogy, ポストモダニズム postmodernism

### 所属

広島文化学園大学 Hiroshima Bunka Gakuen University

学芸学部 Faculty of Arts and Sciences 子ども学科 Department of Childhood Studies

### はじめに

フランクフルト学派第一世代,あるいは批判理論を代表する思想家のひとりとしてドイツの思想家アドルノ (Theodor Wiesengrund Adorno, 1903-1969)の名は広く知られている。哲学,社会学,美学,音楽批評など多方面にわたる彼の著作は,晩年にあたる60年代の学生運動の時代からポストモダン思想の流行を経て現代に至るまで,哲学や美学をはじめとするさまざまな領域で繰り返し言及されてきた。

この動向は教育学においても同様に認められる。日本の教育学においてアドルノを主題とする研究はほとんど存在しないが,ドイツの教育学においては<sup>1)</sup>,その動向を反映するかのようアドルノが参照されてきた様子をうかがうことができる。すなわち1960年代後半から70年代初頭にかけての教育学における社会批判的な関心の高まりの時代,80年代から

のポストモダン思想の導入と美学への関心,そしてよりアドルノ自身の思想に「忠実」な研究の登場という流れである。本論文では,このドイツ教育学におけるアドルノ研究の動向について概観し,その特徴と問題点を明らかにしたい<sup>2)</sup>。

### 1. 批判理論の思想家としてのアドルノ

アドルノ存命中の当時のドイツの教育学は,アドルノとほとんど無関係であった。アドルノ自身は同時代の教育に関心を持っており,とくに1950年代から60年代にかけて,教育の現状や学校教育について何度か発言していたが,その媒体はラジオや講演会などが主であり,教育学の学会誌などではなかった。また彼自身が既存の教育学の学界に積極的な関与を試みた形跡はほとんど認められず<sup>3)</sup>,当時の教育学や教育学者への言及は乏しい。あえて挙げ

るとすれば、教育学者としても知られるボルノウ (Bollnow, O. F.) を批判した『本来性という隠語 (Jargon der Eigentlichkeit)』(1964年)の例があるだろう。これはボルノウが「ノイローゼになった」という逸話とともに<sup>4)</sup>、アドルノ研究者に広く知られてはいるが、ここでアドルノが批判しているのはボルノウの実存哲学であり、教育学へのアドルノの関心をうかがうことはできない。またベッカー (Becker, H.) との対談「成人性への教育 (Erziehung zur Mündigkeit)」(ラジオ放送1969年、出版1971年)でアドルノは教育学者のリヒテンシュタイン (Lichtenstein, E.) に言及したこともあるが<sup>5)</sup>、これもやはり実存哲学に対するアドルノの批判の延長線上に位置づくものであり、教育学的な問題にアドルノが取り組んだといえるものでもない。

他方で当時の西ドイツ教育学からの受容については、1960年代になってホルクハイマー (Horkheimer, M.)、ハーバーマス (Habermas, J.)、そしてアドルノといったフランクフルト学派の人々の影響が認められるようになってきた。精神科学的教育学が中心となっていた当時の教育学では、教育学の学問としての自律性や教師教育が大きなテーマとなっていたが、また経験的教育学や実存主義的教育学も登場しつつあった。他方、精神科学的教育学の中心人物のひとりヴェーニガー (Weniger, E.) のように、精神科学的教育学の中でも社会的・経済的なものへの批判的関心も顕著になっていた<sup>6)</sup>。さらにヴェーニガーの弟子にあたる H・ブランケルツ (Blankertz, H.)、クラフキ (Klafki, W.)、モレンハウアー (Mollenhauer, K.) らの著作ではフランクフルト学派の人々、とりわけホルクハイマー、ハーバーマス、そしてアドルノへの言及が登場しはじめた。たとえばクラフキの『批判的・構成的教育学 (Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft)』(1976年)では<sup>7)</sup>、教育学のイデオロギー的機能を批判するための理論的根拠として批判理論が参照された。またモレンハウアーの『教育と解放 (Erziehung und Emanzipation)』(1968年)は<sup>8)</sup>、ハーバーマスの「認識関心」の分析に依拠しながら<sup>9)</sup>、「解放的認識関心」に導かれた教育学の理論的視座を提供するものであった<sup>10)</sup>。

ただし、彼らのようないわゆる「解放的教育学」の人々にとって<sup>11)</sup>、アドルノはホルクハイマーとともに『啓蒙の弁証法 (Dialektik der Aufklärung)』(1947年)を著した人物であり、批判理論の代表者のひとりにすぎなかった。同時代の社会全体を貫く抑圧的でイデオロギー的なものを批判的に解明しながら、人間を解放する実践のひとつとして教育を位置づける批判理論の人々の発言は、確かに同時代の教育学が共有していた理論に対する実践の優位性と

いう確信——この理解を喚起したもののひとつとして、フランクフルト学派もその一派とみなされていた当時のマルクス主義が挙げられる——との接点を認めることはできるが<sup>12)</sup>、しかしアドルノとホルクハイマーの提示した『啓蒙の弁証法』のペシミスティックな同時代の分析は、やはり実践を導くものとは映らなかった。それゆえにクラフキは自ら『啓蒙の弁証法』への依拠を表明しつつ、同時に自らの「教育科学」を単に「批判的」ではない「批判的・構成的教育学」と銘打たねばならなかったのであり、またモレンハウアーはハーバーマスの「解放」概念を掲げた『教育と解放』の後にも、ハーバーマスの討議概念に依拠した『教育過程の理論 (Theorien zum Erziehungsprozeß)』(1972年)を上梓したのだった<sup>13)</sup>。このような『啓蒙の弁証法』の理論家としてアドルノを受容した当時の教育学は、ケレ (Kelle, H.) の指摘するように「非体系的」な受容にとどまっていたといえる<sup>14)</sup>。

## 2. 解放的教育学の時代のアドルノ研究

ドイツ教育学の中心で活躍を続けるクラフキやモレンハウアーとは別に、教育学においてアドルノを正面から取り上げた研究も1970年代以降に登場している。まず注目できるのは、「アドルノの教育学への貢献について (Über Theodor Adornos Beitrag zur Pädagogik)」と題されたグロートホーフ (Groothoff, H.-H.) の論文である<sup>15)</sup>。アドルノの死の2年後、グロートホーフは教育学的に注目できるアドルノのふたつの論文「半教養の理論 (Theorie der Halbbildung)」(1959年)と「アウシュヴィッツ以後の教育 (Erziehung nach Auschwitz)」(1966年)を近代教育学の伝統に位置づけて評価している。グロートホーフはまず、「アドルノの批判理論の本質的な部分」とニーチェの『反時代的考察 (Unzeitgemäße Betrachtungen)』(1876年)との類似性を指摘し、その「本質」を「産業社会という条件下において、教育だけでなく、言語的・文学的・哲学的な教養・人間形成 (Bildung) のための、非常に先鋭的で肯定的な、批判的・実践的理論である」と述べる<sup>16)</sup>。

この Bildung に関するグロートホーフの指摘は、狭義的教育 (Erziehung) にとどまらない、教育学にとって非常に重要な観点を含んでいる。グロートホーフに限らず、またアドルノの「半教養の理論」で展開される Bildung 概念に限らず、Bildung という概念は狭義の「教養」だけでなく、個人における「教育」「陶冶」あるいは「人間形成」を意味し、さらには人類史の発展的なプロセスをその射程に含んでおり、近代教育学にとって根本的な概念といえ

るからである。たとえばヘーゲル『精神現象学』が個人の認識の発展と発展的な人類史とを織り合わせた叙述になっていることに象徴されるように、個人の Bildung と社会の Bildung が結びついたこと自体が、近代教育学を含む近代の知の特徴のひとつであるといえよう。社会の問題が個人の Bildung を要請し、個人の Bildung が社会の Bildung を可能にするという論理は、いうまでもなく近代教育学の論理構成である。

歴史哲学に裏打ちされた現代社会批判、そしてこの現代社会の問題を打開するものとして教育を位置づける点で、アドルノは教育学的な貢献を果たしているとグロートホーフはとらえる。そして「歴史を理解し、社会のプロセスと個人の人間形成 (Bildung) のプロセスの理論を探究している」点で、アドルノがシュライエルマッハー、カント、ペスタロッチー、ヘーゲル、マルクス、ニーチェの流れに位置づけられるという<sup>17)</sup>。ただし、アドルノの現代社会批判は、ヘーゲルのような個人と社会の発展的プロセスを認めるものではない。グロートホーフによれば「啓蒙と科学によってもたらされた社会の発展は、自然的存在としての人間自身を含め、かつては全く想像もできなかった自然全般に対する支配に導くものでもあった」<sup>18)</sup>。

そのため、まず現代社会に対する批判は、この批判の基盤となる「啓蒙と科学」への自己批判も伴わなければならない。グロートホーフは Bildung を批判する理論の基盤をどこに求めるかという点においてもアドルノを評価している。グロートホーフによれば、現代の人々における「自分の思考と生を反省しつつ歴史の歩みを反省する批判的反省」を促し、現代の人々の意識の変革を通して生の実践を変革させる理論としてアドルノは評価される<sup>19)</sup>。歴史哲学に裏づけられた現代社会の批判理論は、個人の批判的反省に寄与する点に意義を認められるのである。

そしてグロートホーフは「アウシュヴィッツ以後の教育」に見出されるアドルノの教育への期待の言葉を引用する。「アウシュヴィッツや近代の野蛮といった帰結を生み出した社会的で政治的な客観的諸条件を変革する可能性は、今日において極めて制限されている。そのため、これらの再来に対抗する試みは、必然的に主観的側面へと押しやられている」<sup>20)</sup>。「教育は徹底的で批判的な自己反省として、はじめて意味を持つだろう。〔中略〕野蛮の再来を阻止しようとする教育は、幼児期初期に集中せねばならない」<sup>21)</sup>。グロートホーフはアドルノが現代を克服する可能性を教育に見出していたと指摘し、次のように述べる。「教育学が自分自身の困難な課題を解決するためには、人間の実存という根本的な問題構成に迫るとともに、歴史と人間の社会的現状に関

する批判的分析 (批判理論) に迫る必要がある。教育学は政治学の内部に現れるのではなく、常に解放的な政治学への貢献として理解されねばならない」<sup>22)</sup>。ここで先ほど指摘した個人的かつ社会的な Bildung 概念の含意に戻るなら、アドルノにおいては社会の形成 (Bildung) プロセスが「アウシュヴィッツや近代の野蛮といった帰結を生み出した」とされるために、批判理論による個人の「批判的反省」と教育という個人的な人間形成 (Bildung) の次元に期待されるということができよう。

以上のようなグロートホーフのアドルノ論は、教育学の問題構成を前提としながら、アドルノの教育に関する著述を概観したものと評価できる。Bildung 概念が個人と社会の両方の歴史的プロセスとして理解する点で、アドルノはヘーゲルやフンボルトを含めた近代教育学的前提を共有している。ただし現代を否定的にとらえるアドルノは、理論の科学的客観性にも疑問を投げかける。そのため、アドルノは現代に生きる個人に批判的反省に寄与する理論を提示しながら、個人の教育に可能性を認めるのである。Bildung 概念の前提、現代社会批判に基づいた理論と批判的意識の関係、そして個人の教育の可能性というこの三つの特徴は、教育学におけるその後のアドルノ研究にもたびたび認められる。

ところでグロートホーフの論文以降、アドルノを主題とした70年代の教育学的著作としては、アルトハウス (Althaus, G.) 『アドルノの批判理論における否定教育学 (Die negative Pädagogik in Adornos Kritischer Theorie)』(1976年)<sup>23)</sup>、ブローゼ (Brose, K.) 『哲学と教育 (Philosophie und Erziehung)』(1976年)<sup>24)</sup>、ヘルマン (Herrmann, B.) 『テオドル・W・アドルノ——記されざる教育論としてのアドルノの社会理論：科学としての教育学の弁証法的基礎付け (Theodor W. Adorno. Seine Gesellschaftstheorie als ungeschriebene Erziehungslehre. Ansätze zu einer dialektischen Begründung der Pädagogik als Wissenschaft)』(1978年)が挙げられる<sup>25)</sup>。ここではアドルノの断片的な教育論を体系的に再構成しようとしたヘルマンの著作を取り上げておきたい。

ヘルマンはアドルノの社会批判に基づいた議論を展開する。とくにヘルマンが注目するのは、アドルノとハーバーマスがポパー (Popper, K. R.) とアルバート (Albert, H.) の間で繰り広げた実証主義論争である<sup>26)</sup>。現代の社会学が科学の分業化という傾向の中で個別科学化し、画一的で拘束的になっている点をアドルノが批判している点にヘルマンは注目し、この批判を教育学 (彼自身は教育科学 Erziehungswissenschaft という言葉を用いるが) に向けたうえで、第二章のタイトルにあるように「解放的意図において教育科学を基礎付ける」ことを試



みる。そのために、ヘルマンは次の点に注目する。まずヘルマンは、「対象と概念の非同一性」というアドルノの認識論と、この非同一性の意識によって「媒介連関」としての現代社会に対する批判が喚起されるというアドルノの社会哲学に注目する。またヘルマンによれば、この非同一性の意識はとりわけ就学前の時期の子どもに認められるものであり、たとえば子どもの抱く世界への疑問はこの非同一性に端を発するという。そしてヘルマンは子どもと世界の「媒介」を教授学の課題として、子どもの疑問に寄り添いながら、その疑問を批判的な社会認識へと係留していくことに教授の意義を見出す。ただしここでの社会認識では、個別科学としての教育学の成果が反映されるのではなく、「機会の平等と社会的客観性からの解放という関心」が指針となる。つまり教授という観点からは、「学習者の課題と問いを体系化すべきであるし、学習教材もそれを想定しながら整える」ことが重要となる<sup>27)</sup>。そして教師教育も、そうした子どもの疑問を認めながら、個別科学としての教育学と現状への批判哲学を媒介させ、理論と実践の問題に取り組まなければならないとヘルマンは結論付ける。

すでに指摘したように、教育学におけるアドルノ研究の嚆矢といえるグロートホーフの論文は、個人の教育にアドルノの可能性を認めていた点を指摘するにとどまっていた。しかしヘルマンの論文は教授学的な問題関心からアドルノの「記されざる教育論」の再構成を試みている点で注目に値する。だが、その際にヘルマンが指針とする「解放」の概念は、アドルノ自身は「アウシュヴィッツ以後の教育」をはじめとする教育論においても、またその他の著作においても、ほとんど用いていない。アドルノは、この言葉を自らが理想とする状況を指す言葉としてほとんど用いておらず、近代社会における市民層の勃興や近代芸術の自律化といった歴史的診断の際に、伝統や因習や使用価値からの「解放」として用いることが主である。

なお、実践を導く概念をヘルマンよりも意図的に導入しているのが、ブローゼの『哲学と教育』である。ブローゼはアドルノの教育論だけでなくハイデガー批判の代表作『本来性という隠語』なども参照しながら、「個人的で実存的だった教育学は社会的な教育学によって拡張した」と評価する<sup>28)</sup>。しかし他方でアドルノが「変革が起こらなければならないという抽象的要請」しか提起できていないというロールモザー(Rohrmoser, G.)の『批判理論の貧困(Das Elend der kritischen Theorie)』(1970年)の指摘をふまえたうえで<sup>29)</sup>、初期のホルクハイマーが「伝統理論と批判理論(Traditionelle und Kritische Theorie)」(1937年)で提示した「未来社会への貢献」

という理論の課題を高く評価する<sup>30)</sup>。ブローゼは「未来の教育学は平和教育学である」としてカントの「永遠平和のために(Zum Ewigen Frieden)」(1795年)を基盤とした教育学を構想するのである。

1970年代の教育学者たちは、教育を思考する際に社会批判を経由するその方途をアドルノから読み取った。しかし社会批判を経た先にどのような教育実践を求めるのか、その指針をアドルノから導き出すことができず、「解放」や「平和」といった概念によってそれを補っていったのだった。

### 3. ポストモダン思想とアドルノ研究

1970年代の解放的教育学の時代、グロートホーフやヘルマンの研究は注目を集めていたわけではない。ザーメル(Sahmel, K.-H.)が指摘するところによれば、当時の多くの教育学者たちにとってハーバーマスとアドルノの区別はほとんどなかった<sup>31)</sup>。付け加えるなら、アドルノとホルクハイマーの区別もほとんどなかっただろう。一般にホルクハイマー、アドルノ、ハーバーマスは批判理論の思想家としてまとめて紹介されてきた。

しかし1980年前後には解放的教育学への問い直しが進んだ。すでに1978年、ドイツ教育学会は教育活動を含めた人間の行為一般と教育学・教育科学との関係を検討する研究討議を行い<sup>32)</sup>、批判理論を範とする解放的教育学が教育実践への極度な志向を有していたことへの反省を見せていたが、1983年には批判理論と教育学との関係そのものを研究討議のテーマとした<sup>33)</sup>。他方で、アドルノを批判理論の一人としてではなく、独自の思想家として扱う教育学の研究が登場し<sup>34)</sup>、また当時流行しつつあったポストモダン思想の影響も教育学においてうかがえるようになった。

当時の教育学によるポストモダン思想の受容については確かに様々な解釈が可能であるが、ドイツ教育学会『教育学雑誌(Zeitschrift für Pädagogik)』誌の特集「教育学とポストモダン(Pädagogik und Postmoderne)」(1987年)のベンナー(Benner, D.)とゲステマイヤー(Göstemeyer, K.-F.)の論文「ポストモダンの教育学(Postmoderne Pädagogik)」にもうかがえるように<sup>35)</sup>、ポストモダン思想の批判の対象が「理性」「人間」「発展・発達」といった近代的な知そのものであるという理解は共有されていたように思われる<sup>36)</sup>。そのため当時の教育学はポストモダン思想の批判の射程を『啓蒙の弁証法』の延長線上で理解することも可能であっただろう<sup>37)</sup>。ただし当時の教育学においては、ポストモダン思想における近代的な知の批判が評価される一方で、近代的な知の克服については様々な議論がなされてお

り、ポストモダン思想自身が提示する解決策を踏襲するものもあれば、教育学自身の反省に基づいて克服の方途を導き出そうとするものもあった<sup>38)</sup>。

80年代から90年代にアドルノに言及した研究の多くは、こうしたポストモダン思想との関連で登場しており、とりわけ近代的な知の克服を「美」に求めようとする研究の中でしばしば言及されている。ではなぜ「美」がポストモダン思想以降に着目されるようになったか、その理由としてエーレンシュペック (Ehrenspeck, Y.) は、「美」には近代の冷酷な合理性を破る可能性、肉体的・情動的な関わりの可能性、個人の感受性を豊かで洗練されたものにする可能性、政治的・倫理的・エコロジ的な意味での可能性などを託されているという<sup>39)</sup>。当時の教育学におけるアドルノの思想への期待も、この「美」をめぐる議論の延長線上で理解することができよう。たとえばポイカート (Peukert, H.) は次のように述べている。「アドルノの美学的分析がめざしているのは、人間の行為一般の根本的構造である。すなわち、非日常的な芸術を生み出す歩みにおいて、人間の根本的な可能性が明らかとなる。芸術は人間の実践、とりわけ支配から自由で、変容を可能にする、相互主観的な行為のコンセプトを彫琢するために必要な、基本的概念のひとつなのである」(強調: ポイカート)<sup>40)</sup>。

近代的な知の批判と「美」に注目する教育学の動向からの影響を如実にうかがわせるのが、パフラート (Paffrath, F.-H.) が1987年に編纂した『批判理論と現在の教育学 (Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart)』に収められた<sup>41)</sup>、ヴルフ (Wulf, Ch.) とヴァーグナー (Wagner, H.-J.) の論文「生き生きとした経験と非同一性——批判的教育科学に対するアドルノのアクチュアリティ (Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität. Die Aktualität Adornos für eine kritische Erziehungswissenschaft)」であろう<sup>42)</sup>。ポストモダン思想をふまえながら、アドルノの主要な論点(実証主義論争、『否定弁証法 (Negative Dialektik)』(1966年)、『啓蒙の弁証法』、『美の理論 (Ästhetische Theorie)』(遺稿: 1970年))から提示しようとするこの論文では、近代の「啓蒙の弁証法」のプロセスに巻き込まれた教育学の「自己理解と方法論」と「個人の人間形成 (Bildung) のプロセスの可能性と限界」という点に、アドルノの第一のアクチュアリティを認める<sup>43)</sup>。そして第二のアドルノのアクチュアリティを「芸術における理性とミメシスの関係」が「物象化とは異なる人間形成 (Bildung) のプロセスの可能性」を示した点に認めている<sup>44)</sup>。

なお、この論文が収められているパフラートの『批判理論と現在の教育学』は、解放的教育学以降のア

ドルノ受容の動向を提示しようとする S・ブランケルツ (Blankertz, S.) の論文<sup>45)</sup>、「アウシュヴィッツ以後の教育」というアドルノのコンセプトの現代的展開を提示しようとするペゲラー (Pöggeler, F.) の論文などが収められているように<sup>46)</sup>、この著作では、いわゆる批判理論の思想家の中でもアドルノへの言及が群を抜いて多い。編者のパフラートも80年代以降になってアドルノの教育学におけるアクチュアリティが増してきたと評価する<sup>47)</sup>。ただしパフラート自身は必ずしもポストモダン思想へ言及しておらず、解放的教育学の動向に対する教育学の自己反省という観点からこの著作を編んだと述べている<sup>48)</sup>。

むしろポストモダン思想とアドルノの思想の関連を最も明瞭にうかがわせる研究としては、マロツキ (Marotzki, W.) とズンカー (Sünker, H.) の編纂した『批判的教育科学—モダン—ポストモダン (Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne)』の第一巻(1992年)が挙げられる<sup>49)</sup>。この著作にはアドルノをタイトルに掲げる論文が3本収録されているうちに、うち2本はアドルノとリオタール (Lyotard, J.-F.) の関連を主に扱っている点で注目される<sup>50)</sup>。リオタールは著書『ポストモダンの条件 (La condition postmoderne)』(1979年)によってポストモダン思想の先鞭をつけたことで知られ<sup>51)</sup>、この事情はドイツにおいても同様であったが、実はリオタールにはアドルノをタイトルに掲げた論文や明らかにアドルノの影響をうかがわせる著書もあるように<sup>52)</sup>、現代批判としての知の問題性、アウシュヴィッツの表象不可能性、そして美(あるいは崇高)の可能性という問題について、繰り返しアドルノに言及していた。『批判的教育科学—モダン—ポストモダン』では、このようなリオタールにおけるアドルノの影響に関しても議論されている。ただし、その教育学的帰結は必ずしも十分に導き出されてはいない。例外的に教育学者であるシェーファー (Schäfer, A.) の論文「主体の批判としての経験の批判 (Die Kritik der Erfahrung als Kritik des Subjektes)」では、アドルノとリオタールに共通する主体概念への批判を手がかりに、所有や保証とは異なる新たな人間形成 (Bildung) 概念の可能性として、その目標の視座が「知と行為の自己相対化において、開かれたままにとどまったひとつのプロセスの可能性を開く」と述べられており(強調: シェーファー)<sup>53)</sup>、教育学的帰結を導き出そうとする試みがうかがえる。しかし次節で挙げるシェーファーの論文のほうが、主体批判にとどまらないアドルノの形而上学批判の深度を的確にとらえているだろう。

ポストモダン思想の流行以降、つまり80年代以降



に登場するアドルノ研究の多くは、ポストモダン的な現状理解を前提として、アドルノの思想の現代的意義を探るものだったといえる。ただし、著書としてではなく論文という紙面の限られたものであったことも影響しているであろうが、「美」や「ミメシス」、あるいは言語観など、アドルノの思想の一部分に焦点を当てた断片的なものが多かった。アドルノの思想の中でも主要な著作と論点に注目したヴルフとヴァーグナーの論文もこの傾向を免れてはいない。『美の理論』などに登場するアドルノのミメシス概念を、ヴルフとヴァーグナーは人間一般のミメシス能力として普遍化して論じており、アドルノのようなモダニズム芸術のミメシスについて扱うことがなかったため<sup>54)</sup>、その結果としてミメシス概念の「過大評価」になっているという指摘もある<sup>55)</sup>。

#### 4. 80年代以降のアドルノ研究の展開

他方で、80年代から90年代にかけてアドルノを扱った教育学の著書として、これまでとは異なる研究成果を見せるものが登場してきた。いずれもアドルノの思想に「忠実」に迫るために独自のアプローチを採用している点で興味深い。

まず注目されるのが、カップナー(Kappner, H.-H.)の研究『アドルノの人間形成論——文化と芸術の経験の理論として (Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst)』(1984年)である<sup>56)</sup>。カップナーはアドルノ自身がどのような人間形成(Bildung)観を抱いていたかを、その全ての著作をふまえながら提示している。まずカップナーは第一部で、アドルノの思想の核となっている「弁証法」的な人間形成(Bildung)観を、その科学批判や哲学、美学などで展開された経験概念に注目しながら再構成している。第二部では、アドルノの人間形成(Bildung)概念を「芸術と文化におけるイデオロギーと真理の弁証法」(第二部のタイトル)として描き出し、近代の社会や文化、芸術、商品や産業をめぐるアドルノの人間形成(Bildung)観の解明を行うとともに、教育学も含めこれまでのアドルノ研究全体において等閑視されてきた「愛」「誠実」といった概念が持つ人間形成(Bildung)論的な意義も提示している。

アドルノからの膨大な引用によって著されたカップナーの研究は、「アドルノという素材に忠実」であり<sup>57)</sup>、教育学にとどまらずその後のアドルノ研究によって繰り返し参照されている<sup>58)</sup>。またカップナーは第一部と第二部の末尾においてアドルノの「美」の概念に言及しており、「美」への関心を強めていた当時の教育学の動向にも合致していたこと

も注目に値しよう。

続いては、グルシュカ(Gruschka, A.)の研究に注目したい<sup>59)</sup>。その『否定教育学——教育学入門 (Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik)』(1988年)のタイトルが示すとおり、この著作は厳密にはアドルノを対象とした研究ではないが、教育学におけるアドルノ受容のひとつのモデルを提示したものである。アドルノは哲学的主著といわれる『否定弁証法』において、自らの「限定否定」を中心とした「弁証法」的思考のあり方を提示した後に、その思考を実践した「モデル」として、同書の第三部でカント、ヘーゲル、形而上学の三つを扱っている。グルシュカはそれに習い、「否定教育学」の思考のあり方の基本的な枠組みを提示した後に<sup>60)</sup>、アドルノ的思考の実践を教育学のいくつかの専門用語を「モデル」として行う<sup>61)</sup>。そして「発達」「人間形成(Bildung)」などの教育学を支える諸概念が、その概念の内部や現実との間に矛盾を抱えていることを露呈させる。そのためには、たとえば「発達」の章ではアドルノが知ることのなかったコールバーグ(Kohlberg, L.)の道徳性発達段階説を批判的に検討し、また「人間形成(Bildung)」の章ではグルシュカの同時代の人間形成・教養・陶冶(Bildung)をめぐる言説の批判を展開している。

グルシュカの著書はアドルノ研究とはいえないが、それでもアドルノの思考を模倣しながら教育学批判を展開しようとする試みとして興味深い。グルシュカ自身が述懐するように、この著作は出版後に教育をリードする「ポジティブなもの」を導き出していないことが批判されたが<sup>62)</sup>、これはその哲学や社会学などにおいてアドルノ自身が「ポジティブなもの」を提示していない以上、アドルノ受容としては適切なものであったといえる。しかしながら、アドルノ自身が実践への関心をほとんど示していないのに対して、グルシュカは「理論的ペシミストが実践的オプティミストであることは、矛盾ではない」と述べているように<sup>63)</sup>、教育実践への関心を露にしている。そのため、時に啓蒙的な教育者の特権性を暗に認めている点が批判され<sup>64)</sup>、また実践志向に伴うアドルノの思想への理解や経験的研究との隔絶も指摘されている<sup>65)</sup>。

ところで、先述の『批判理論と現在の教育学』を編纂したパフラートはその後、単著のアドルノ研究を公刊した<sup>66)</sup>。この『主体への転回——アドルノの著作における教育学的視座 (Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos)』(1992年)は、これまで注目されてこなかった教育に対するアドルノの関心を未公開資料によって明らかにした点で注目される。ホルクハイマーの講演の原案となったアドルノの草

稿、公刊されていないラジオ講演や対談、ドイツ社会学会での教育調査研究グループで発揮されたリーダーシップ、教師をアメリカに派遣する研修旅行の舵取りなど、今まで教育学に限らずアドルノ研究においてほとんど知られていなかったアドルノの一面が、この研究によって明らかとなった。ただしパフラートは、広く知られているアドルノの社会批判や哲学、それに美学の議論をほとんど参照することはない。したがってこの著作においては、パフラート自身の発見したアドルノの教育学的発言を、哲学や美学、社会学に及ぶアドルノの中心的思想に再び位置付けようとするものではなく<sup>67)</sup>、そのためアドルノの中心的思想が備えている教育批判や教育学批判の射程を低く見積もる危うさを備えていることには注意しておきたい。

最後に挙げたいのはシェーファーの単著『テオドル・W・アドルノ——教育学的肖像 (Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt)』(1992年)である<sup>68)</sup>。シェーファーはまず、アドルノがホルクハイマーとともに『啓蒙の弁証法』で提起した問題が、教育学に対する根本的な批判を含んでいるという。教育学は概念によって自己と世界を認識できるという確信に支えられ、そこから自己に規則を与え、理性的な主体を形成し、Bildungを可能にするという自律的な人間観を前提としている。さらに子どもの発達に教育者は責任を持ち、発達のために働きかけるといふ点で、責任や作為性を逃れることはできない。これらをシェーファーは教育学の堅持する「啓蒙の形而上学的理念」と呼ぶ。そしてこの啓蒙の理念が現代にあっては「社会的な不正を覆い隠す」ものであるため、アドルノのいう「形而上学が瓦解するその瞬間に形而上学と連帯する」ことの意義を説く<sup>69)</sup>。ただし、この「連帯」は容易ではない。なぜなら、啓蒙に対する批判が啓蒙それ自体から逃れられないことをアドルノは熟知しており、まずは啓蒙による啓蒙の自己批判を要求しているからである<sup>70)</sup>。こうした理解からシェーファーは、『啓蒙の弁証法』で提起された問題が貫徹した現代において、この自己批判の可能性は自己の人間形成 (Bildung) の可能性にあるという観点から、アドルノの思想の再構成を進める。そして「アウシュヴィッツ以後の教育」、文化批判、『啓蒙の弁証法』といったアドルノの思想を扱ったうえで、直線的・発展的な啓蒙の概念に支えられた教育学的思考とは異なるアドルノの思想の核心として、アドルノの哲学と芸術論にうかがえる「経験 (Erfahrung)」概念に注目し、啓蒙とは異なる人間形成 (Bildung) の可能性を描き出そうとしている。

シェーファーの研究は、アドルノ自身の関心であった哲学、美学、社会批判を、アドルノの教育論

「半教養の理論」や「アウシュヴィッツ以後の教育」とも関連づけながら扱っている。そのうえで、アドルノの啓蒙批判・形而上学批判を教育学に対する根本的な批判として位置づけている点も高く評価できる。

## おわりに

シェーファーの研究以後もアドルノを扱った著作はいくつか出版されているが、アドルノ研究の基本的な方向性は、これまでの分析によっておよそ提示されているように思われる。アドルノ自身の教育論は非常に限られており、部分的に教育を導くポジティブな理念を提示したものもあるが、教育実践を導く理念を提示したものという観点からすれば、もの足りないという印象はぬぐえない。他方でアドルノの主著とされる『啓蒙の弁証法』『否定弁証法』『美の理論』においては、教育学を支えるポジティブな理念そのものが否定されていることが分かる。教育論と主著の両極の間で、グロートホーフは教育論に重点を置き、ブローゼやヘルマンはアドルノの教育論における実践を導く理念の不十分さを「解放」などで補完した。またポストモダン思想の影響下にあるアドルノ研究は、アドルノの主著に着目しながら『美の理論』で展開された「美」の可能性を参照しつつ独自の展開を果たした。さらにシェーファーはアドルノの主著が展開する批判を啓蒙批判・形而上学批判として教育学に対する根本的な批判として捉えながら、アドルノがそれにどのように応えたかを明らかにしようとした。

ただし、ここで指摘しておきたいのは、アドルノの啓蒙批判・形而上学批判の射程をとらえる一方で、その批判によって何が可能になるかという眺望をシェーファー自身が十分に明らかにしていない点である。シェーファーは批判の営為によって可能となる「概念による対象の把握不可能性」の経験と、芸術をモデルとしたミメシスの経験を「形而上学的経験」と呼び、それをアドルノの思想から導き出している<sup>71)</sup>。しかし教育学にとって親しみ深いこの経験の概念が、旧来の人間形成 (Bildung) 論に回収しがたいと指摘するだけでなく、それがいかなる人間観に接続されるのか、またその人間観が従来の教育学とどのように隔たっているのか、正確に明らかにされるべきであろう。

ところでアドルノ生誕100年を2003年に迎え、アドルノの遺稿の出版や評価が進んだ現在、アドルノの「美」の概念や言語観に関する研究も大きく前進した。アドルノの既刊の著作からはうかがえなかった人間観も、パフラートのような遺稿の分析とカップナーのようなアドルノの思想に忠実な研究によっ



て、新たに提示するための素地ができつつある。このアドルノの人間観は、彼の主著と教育論とのふたつの極を埋めるピースのひとつとなる可能性がある。それが解明されることによってはじめ、グルシュカがアドルノから学び『否定教育学』以後も継続している「精神的抵抗」としての教育学のアドルノ的批判も<sup>72)</sup>、より精密さをもって展開することが可能になるのではないだろうか。

## 付記 ハイドルンとアドルノ

最後に、アドルノと教育学者との関係として、ハイドルン (Heydorn, H.-J.) が特異な位置を占めていることに触れておきたい。フランクフルト大学で教育学の教鞭をとっていたハイドルンは、アドルノとも直接的な知的交流を温め、ラジオ対談なども行っていた<sup>73)</sup>。彼はその著作でアドルノ研究といえるものを遺しているわけではないが、60年代に構想された「批判的人間形成 (Bildung) 論」には、「人間形成 (Bildung) と支配の弁証法」という主題からして、アドルノとの関係を髣髴とさせる。

ハイドルンは、人間形成 (Bildung) の概念を「解放された自己活動」としたうえで、人間の認識や行為の発展という人類史的なプロセスとしてこの形成 (Bildung) の歴史を描き出す。ただしこのプロセスは支配と制度化という人類の歴史的展開とも軌を一にしている。形成 (Bildung) の解放的側面と教育 (Bildung) の制度化に象徴される社会的支配の弁証法的な絡まりは、教育を含む現代社会の矛盾として、また人間形成 (Bildung) 概念それ自体の矛盾として現れざるをえない。その矛盾を自覚した「成人性 (Mündigkeit)」の実現——マルクス主義的な意味での「哲学を現実のものにすること」——をハイドルンはめざす<sup>74)</sup>。

アドルノの教育に関する発言にも、また「半教養の理論」における Bildung 概念にも、このようなハイドルンとの主題の共通性を認めることができる<sup>75)</sup>。両者の直接的な関係や思想の相違については稿を改めて論じられるべき問題だろうが<sup>76)</sup>、ハイドルンはまずはマルクス主義的な教育学者のひとりとして見られており、少なくとも学界をリードする中心的なメンバーではなかった。その思想はむしろ80年代以降の近代教育 (学) 批判の隆盛の中で注目されていく<sup>77)</sup>。とりわけ教育の理念と実践の矛盾の分析、市民的な教養・人間形成 (Bildung) と教育学における諸矛盾の解明、そしてそれに対する一定の回答を与えていた点において、その先見性が注目されたのだった<sup>78)</sup>。

注

- 1) ここでの「ドイツ教育学」とは旧西ドイツと統一後のドイツにおける教育学を指す。
- 2) アドルノ研究の動向を扱った先行研究としては、次の論文が挙げられる。ただしいずれもポストモダン思想への言及はなく、また2004年のシェーファーの著書 (本論文では最後に言及する) への言及もない。  
Vgl. Blankertz, S.: Die affirmative Dialektik der negativen Pädagogik. Bruchstücke zur Wiederherstellung der Kritik. In: Paffrath, F.-H. (Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Weinheim 1987, S. 40-53; Kelle, H.: Die neuer Adorno-Rezeption in der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 46. Jg. 1992, S. 429-441; Gruschka, A.: Adornos Relevanz für die Pädagogik. In: Schweppenhäuser, G. (Hg.): Soziologie im Spätkapitalismus. Zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos, Darmstadt 1995, S. 88-116.
- 3) ここでベッカーとの関係や、日本ではほとんど知られていないがハイドルンとの関係を挙げることも可能である。しかしベッカー自身は必ずしもドイツ教育学の中心にいた人物ではない。ベッカーについては、たとえば遠藤孝夫『管理から自律へ——戦後ドイツの学校改革』(勁草書房, 2004年)の第二章「H・ベッカーの『管理された学校』批判と『自由な学校』の理念」などを参照されたい。またハイドルンの思想は当時の教育学の動向とは一線を画した独自のものであり、アドルノとの共通性も検討の余地があると思われるが、本論では最後の「付記 ハイドルンとアドルノ」で言及するにとどめておく。
- 4) ミュラー＝ドーム『アドルノ伝』徳永恂監訳, 作品社, 2007年, 550頁。
- 5) Adorno, Th. W. u. Becker, H.: Erziehung zur Mündigkeit. In: Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Kadelbach, G.(Hg.), Frankfurt am Main 1971, S. 136.
- 6) この点にヴェーニガーと批判理論との親近性を認める研究も少なくない。ただしヴェーニガーにおける社会的なものへの関心は、批判理論の受容というよりも、彼自身の精神科学的教育学者としての洞察の帰結であったと評価されている。ヴェーニガーにおける批判理論的な契機に



については次を参照した。

Vgl. Gaßen, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie, Weinheim und Basel 1978.

- 7) Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976. (『批判的・構成的教育科学——理論・実践・討論のための論文集』小笠原道雄監訳, 黎明書房, 1984年)
- 8) Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München 1968.
- 9) Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main 1968. (『認識と関心』奥山次郎・八木橋貢・渡辺祐邦訳, 未来社, 1981年)
- 10) ブランケルツやモレンハウアーにおけるハーバーマスの影響を論じた同時代の分析としては次の論文を参照した。  
Vg. Benner, D.: Erziehung und Emanzipation. In: Pädagogische Rundschau, 24. Jg. 1970, S. 503-518.
- 11) 「解放的教育学」を「批判的教育科学」という場合もあるが, ここでの「科学」概念は, 当時大きな影響力を持っていた唯物論的な「科学」観を前提とする場合もあるので, あえて「解放的教育学」の呼称を採用した。この人々の思想については, 今井康雄「解放的教育学」(小笠原道雄編『教育学における理論=実践問題』学文社, 1985年, 115-138頁)を参照。
- 12) Vgl. Benner, D.: Erziehung und Emanzipation.
- 13) Vgl. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungs-prozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellung, München 1972.
- 14) Vgl. Kelle, H.: Die neuer Adorno-Rezeption in der Erziehungswissenschaft, S. 431.
- 15) Groothoff, H.-H.: Über Theodor Adornos Beitrag zur Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, Wuppertal/Ratingen 1971, S. 73-82.
- 16) a. a. O., S. 74.
- 17) a. a. O., S. 75.
- 18) a. a. O., S. 75.
- 19) a. a. O., S. 77.
- 20) a. a. O., S. 80.
- 21) a. a. O., S. 81.
- 22) a. a. O., S. 81.
- 23) Althaus, G.: Die negative Pädagogik in Adornos Kritischer Theorie, Berlin 1976.
- 24) Brose, K.: Philosophie und Erziehung. Pädagogische Implikate in der Philosophie Kants, Diltheys und in der kritischen Theorie der Gesellschaft mit Anmerkungen zu einer künftigen Pädagogik, Frankfurt am Main 1976.
- 25) Hermann, B.: Theodor W. Adorno. Seine Gesellschaftstheorie als ungeschriebene Erziehungslehre. Ansätze zu einer dialektischen Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, Bonn 1978.
- 26) Vgl. Adorno, Th. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Leuwied und Berlin 1969. (アドルノ／ポパー他『社会科学の論理——ドイツ社会学における実証主義論争』城塚登・浜井修訳, 河出書房新社, 1979年)
- 27) Hermann, B.: Theodor W. Adorno, S. 114.
- 28) Brose, K.: Philosophie und Erziehung, S. 9.
- 29) a. a. O., S. 58. Vgl. Rohrmoser, G.: Das Elend der kritischen Theorie. Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Freiburg 1970, S. 51 f. (ロールモーザー『批判理論の貧困』城塚登・竹村喜一郎訳, 理想社, 1983年, 84頁)
- 30) Horkheimer, M.: Traditionelle und Kritische Theorie. In: Zeitschrift für Sozialforschung 6. Jg. 1937.
- 31) Vgl. Sahmel, K.-H.: Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft. Überlegungen im Anschluß am Wolfgang Keckeisen. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 61. Jg. 1985, S. 381-389.
- 32) Vgl. Die Handlungsrelevanz der Erziehungs-wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Jg. 1978, Nr. 2, S. 171-234.
- 33) Vgl. Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. 1983, Nr. 2, S. 195-280.
- 34) たとえばフリーゼンハーンの下記の論文では, 批判理論あるいはフランクフルト学派に属するとされる人々(ホルクハイマー, アドルノ, フロム, マルクーゼ)を, ハーバーマスとは一線を画した思想として扱うものであった。ただしこの著作は, アドルノとホルクハイマーをあわせながらひとつの思想を導き出そうとしている点で, アドルノのみを対象とした研究としては扱い難い。  
Vgl. Friesenhahn, G. J.: Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Berlin 1985.
- 35) Benner, D./ Göstemeyer, K. -F.: Postmoderne Pädagogik. Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 1, S. 61 -82.

- 36) この特集については藤川信夫「ポスト・モダン論議と教育学」(小笠原道雄編『教育哲学』福村出版, 1991年, 205-228頁)を参照。
- 37) たとえばベンナーとゲステマイヤーは, フーコー(Foucault, M.)の「人間の終焉」の命題を, 「啓蒙の弁証法」の歴史観に近づけて論じている。Vgl. Benner, D./ Göstemeyer, K. -F.: Postmoderne Pädagogik, S. 67 ff.
- 38) ポストモダン思想の影響を受けたドイツ教育学の動向については今井康雄「ドイツ教育学の現在——『ポストモダン』のあとに」(森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1——教育学の現在』世織書房, 1992年, 359-373頁)を参照。今井はここで当時の教育学の三つの関心を「1. 思想史研究への関心」「2. 『美的なもの』への関心」「3. システム理論への関心」と区分している。
- 39) Vgl. Ehrenspeck, Y.: Der "Ästhetik"-Diskurs und die Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 50. Jg. 1996, S. 247.
- 40) Peukert, H.: Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. 1983, Nr. 2, S. 205.
- 41) Paffrath, F.-H.(Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Weinheim 1987.
- 42) Wulf, Ch./ Wagner, H.-J.: Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität. Die Aktualität Adornos für eine kritische Erziehungswissenschaft. In: Paffrath, F.-H.(Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, S. 21-39.
- 43) Wulf, Ch./ Wagner, H.-J.: Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität, S. 38.
- 44) a. a. O.
- 45) Blankertz, St.: Die affirmative Dialektik der negativen Pädagogik. Bruchstücke zur Wiederherstellung der Kritik. In: Paffrath, F.-H.(Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, S. 40-53.
- 46) Pöggeler, F.: „Erziehung nach Auschwitz“ als Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik. In: Paffrath, F.-H.(Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, S. 54-68.
- 47) Paffrath, F.-H.: Einleitung. In: Paffrath, F.-H.(Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, S. 19.
- 48) a. a. O.
- 49) Marotzki, W./Sünker, H.(Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 1., Weinheim 1992.
- 50) アドルノの名をタイトルに掲げた論文は次の3本である。Schweppenhäuser, G.: Adornos Begriff der Kritik, S. 75-100; Schäfer, A.: Die Kritik der Erfahrung als Kritik des Subjektes. Überlegungen zu Lyotard und Adorno, S. 218-248; Reese-Schäfer, W.: Adorno Lehrer Lyotards, S. 249-268.
- 51) リオタール『ポスト・モダンの条件——知・社会・言語ゲーム』小林康夫訳, 水声社, 1986年。
- 52) 邦訳のある主なものを次に挙げる。リオタール, J.=F.「悪魔としてのアドルノ」山本泰訳, 『現代思想: 特集=フランクフルト学派——その全体像』vol. 3-5, 1975年, 110-121頁(初版1973年)。リオタール, J.=F.「議論, あるいは『アウシュヴィッツ以後』文・節(フラゼ)すること」篠原資明・吉岡留美訳, 『現代思想: 特集=アドルノ——モダニズムの往還』vol. 15-13, 1987年, 138-155頁(初版1981年)。リオタール, J.=F.『文の抗争』陸井四郎・小野康男・外山和子・森田亜紀訳, 法政大学出版局, 1989年(初版1983年)。リオタール, J.=F.『非人間的なもの——時間についての講話』篠原資明・上村博・平芳幸浩訳, 法政大学出版局, 2002年(初版1988年)。
- 53) Schäfer, A.: Die Kritik der Erfahrung als Kritik des Subjektes, S. 244.
- 54) その後ヴルフはゲバウアー(Gebauer, G.)とともに『ミメシス』と題した本を著し, アドルノにその一章を割いているが, この点に変わりはない。Vgl. Lebendige Erfahrung(Adorno). In: Gebauer, G./ Wulf, Ch.: Mimesis. Kultur - Kunst - Gesellschaft, Hamburg 1992, S. 389-405.
- 55) Kelle, H.: Die neuer Adorno-Rezeption in der Erziehungswissenschaft, S. 433.
- 56) Kappner, H.-H.: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt am Main 1984.
- 57) Kelle, H.: Die neuer Adorno-Rezeption in der Erziehungswissenschaft, S. 438.
- 58) たとえば次の論文を参照。『哲学誌』という媒体でカップナーの研究が紹介されている点に注目したい。  
Vgl. Pongratz, L.: Zur Aporetik des Erfahrungsbegriff bei Th. W. Adorno. In: Philosophisches Jahrbuch, 93 Jg. 1986, 1. Halbband, S. 135-143.
- 59) Gruschka, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik, Wetzlar 1988.
- 60) Gruschka, A.: Negative Pädagogik. Einführung



- in die Pädagogik, Wetzler 20042, S. 41 ff.
- 61) ここで取り上げられるのは, 才能 (Begabung), 学習 (Lernen), 発達 (Entwicklung), 社会化 (Sozialisation), 人間形成 (Bildung), 教育 (Erziehung), 教授 (Didaktik), オルタナティヴ教育学と反教育学 (Alternativpädagogik und Antipädagoik), 教育科学 (Erziehungswissenschaft) である。
- 62) Gruschka, A.: Negative Pädagogik, S. 8 ff.
- 63) a. a. O., S. 356.
- 64) Schäfer, A.: Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim 2004, S. 134 ff.
- 65) Kelle, H.: Die neuer Adorno-Rezeption in der Erziehungswissenschaft, S. 436 f.
- 66) Paffrath, F.-H.: Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos, Weinheim 1992.
- 67) パフラーは第三章でそれを試みようとするが (a. a. O., S. 129 ff.), 実際に参照されるのは『本来性という隠語』におけるボルノウ批判に限られており, 検証不足である。なおケレ (Kelle) はパフラーの別の論文を同じ趣旨で批判している。Kelle, H.: Die neuer Adorno-Rezeption in der Erziehungswissenschaft, S. 433 f.
- 68) Schäfer, A.: Theodor W. Adorno.
- 69) a. a. O., S. 130.
- 70) a. a. O., S. 9 f.
- 71) a. a. O., S. 116 ff.
- 72) Gruschka, A.: Adornos Relevanz für die Pädagogik, S. 114.
- 73) „Der Lehrerberuf und seine Tabus“. Diskussion im Anschluß an Adornos Vortrag „Tabus über Lehrerberuf“. Zwischen Theodor W. Adorno, Hellmut Becker und Heinz-Joachim Heydorn. Moderation: Gerd Kadelbach. Hessischer Rundfunk, Aufnahme-Datum 9. 6. 1965, Sende-Datum 9. 8. 1965.
- 74) Vgl. Sünker, H.: Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution. In: Euler, P./ Pongratz, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995, S. 68 ff.
- 75) カップナーは, アドルノの Bildung 概念の再構成に際して, たびたびハイドルンの言葉をアドルノの思想を解明する傍証として用いている。ただしそれは発言の類似性という点に限られており, 注73で挙げたアドルノとハイドルンの対談からの引用を除けば, 両者の直接的な関係に裏づけられているわけではない。Vgl. Kappner, H.-H.: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst.
- 76) この困難さについてはシェーファーも指摘している。Schäfer, A.: Theodor W. Adorno, S. 134.
- 77) Vgl. Sünker, H.: Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma. Zur Bedeutung von Heydorns Überleben durch Bildung heute, In: Marotzki, W./ Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, S. 59-74.
- 78) Euler, P./ Pongratz, L. A.: Einleitung. In: Euler, P./ Pongratz, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie, S. 7-10.

