

クラフキーにおけるカテゴリー陶冶への道

正 木 義 晴

(昭和63年9月10日受理)

Weg zur kategoriale Bildung bei Krafki

Yoshiharu MASAKI

(Received September 10, 1988)

はじめに

現代における科学技術の革新や社会生活、構造の急激な変化は、我々人間存在にさまざまな影響を与え、そしてそれとともに多様な問題を発生させている。教育問題も多様であるが、その一つに豊かな情報や知識の量的増大化に対して我々はどう対処すべきかという教授学の問題が存在しよう。教育内容過剰の克服、教育内容選択の問題である。

1960年代から、西ドイツ教育学界においては、シュプランガー、リット、ヴェーニガー、フリットナー、ヴァインシュトック、デルボラフ、ボルノー、ショイエル、クラフキーらによってそれがさまざまな形で論議され、現在に到っている。

我々が彼らの教授学の問題をみるならば、前代の教育学には見られなかった重要な点に気づくのである。それは「いかに」の問題から「何」の問題に移行したという点である。つまり、教育教授形式過程の理論としての方法論 Methodik の問題から陶冶内容や陶冶価値の理論としての教授学 Didaktik の問題に移行したという点である。この移行は重要な意義をもつと思われる。方法論の問題は教授学の問題なしには考えられず、それに依存しているからである。

しかも、このような内容問題に関する数々の教授学的な寄与においては、必ず陶冶の本質への問やその本質についての理解が存在するのである。それは教育哲学的反省の分野、陶冶理論の分野に属する。それ故、もし我々が現代の教授学構想においてその内在的陶冶理論をその教育哲学的に新しい反省において高めることができるな

道德教育研究室

らば、それによって実践的諸端緒が正しく理解されることになるであろう。デルボラフの『教授学の科学論的基礎づけの試み』も、クラフキーの『陶冶理論と教授学のための研究』もこうした意図に基づいているのである。

クラフキーの場合、教授学構想の中核はカテゴリー陶冶理論であるが、本論ではクラフキーが歴史的に展開されてきたさまざまな陶冶理論をいかに批判し、分析しそしてカテゴリー陶冶理論へと到ったか、そのプロセスを考察することにした。

I

ヴェーニガーは、教育理論や教育実践が18世紀以来の歴史的発展の過程で一定の独自性を次第に獲得しそして一定の固有な法則性や組織を備えた文化領域へと発展してきたと主張し、そして自己の教育学理論構成の端緒をその歴史の分析と批判に求めたが¹⁾、クラフキーの陶冶理論の諸前提の理解も同様であった。

18世紀以来、陶冶の本質が経験した言明によれば、陶冶とは一般的に個人の主体形成のその時々可能性と客観的歴史的に規定された一定の陶冶内容の同化によるその実現との生産的な関係として人間の能力発展を特色づけることであった。従って、その過程や出来事をその構造によって把えるならば、その二重のパースペクティブに相応して、一方では客観的・内容的陶冶契機が、他方では主観的・形式的陶冶契機が定立されることになる。そして、18世紀以後の教育学の自律性獲得の過程で、一面的な仕方では極端的にいずれか一方の陶冶契機が強調され、それとともに教育学的思想性や教育的行為の中心に浸透していったのである。

こうした一面性に対して、クラフキーは自己の陶冶理

解をもって批判的態度を示すが、この目的のために彼は歴史的体系的な観点から陶冶理論の材を二つに区分するのである。歴史的に対立してきた「実質陶冶理論」*Materiale Bildungstheorien* と「形式陶冶理論」*Formale Bildungstheorien* である。前者は陶冶事象の客観的側面、陶冶を媒介とするところの陶冶財の客観的側面から、後者は自己形成しつつある主体的側面から、それぞれ陶冶を理解しようとする。そしてさらに、クラフキーはそれぞれを二つの根本形式に区分する。即ち、「実質陶冶の内部で陶冶理論の客観主義と古典的なものの陶冶理論、そして形式陶冶の変種として機能的陶冶と方法的陶冶²⁾」を。

II

まず、「陶冶理論の客観主義」*Der bildungstheoretische Objektivismus* から考えてみよう。

クラフキーによれば、「陶冶理論の客観主義」とは陶冶の本質を客観的文化内容の受け入れ、同化に見出す立場である。ここで、客観的文化内容と陶冶内容とは同義語であり、それは原則として修正を許されない。主体、つまり自己形成しつつあるものは、自己に疎遠で、独立した価値の受け入れのための単なる「容器」と化し、彼の活動や行為はその自己維持のための「奉仕」となる。

このような陶冶観の理想や目標は、クラフキーにおいては「文化の高さに立つこと」*auf der Höhe der Kultur Stehen* であって³⁾、従って教師の課題もここから規定されてくる。即ち、所与の文化財の生徒への伝達であり、生徒を文化の担い手にまで仕上げることである。

「陶冶理論の客観主義」の一つの変種といわれるものが、今日流布している「科学主義」*Scientismus*⁴⁾である。19世紀以後の科学の発展は著しく、一つの文化領域である科学が優先的地位を確立するとともに、他の領域を支配し、科学主義を出現せしめた。ここでは陶冶内容と科学内容とが同置と理解され、クラフキーによれば「学校の誤った科学化⁵⁾」を生ぜしめているのである。特に、中等高等教育においてその傾向は著しく、「陶冶内容の陶冶価値は内容の科学構造に存する⁶⁾」とまで主張されている。

では、クラフキーの「陶冶理論の客観主義」、「科学主義」に対する教育学批判はどのようなものであろうか。第一に、客観的文化内容やその価値、意義を非歴史化する、つまり歴史性から解放し、そしてそれに誤った絶対

化、普遍妥当の外観を与えるからである。第二は、陶冶内容と知識内容との同等設定に関する問題である。クラフキーは次のようにいっている。「いずれの科学内容も一定の科学的問題設定と、それとともに研究の日々の立場とのより厳密な相関関係にある⁷⁾」と。つまり、我々が問題を前もって理解した時にのみ、我々は科学的知識内容を正しく理解できるということである。しかるに、客観主義はこうした事実を無視し、科学的知識内容が進行しているところの研究連関を奪い、そして単なる抽象的な内容の注入へと走るのである。他方で、クラフキーによれば、客観主義は「非反省的な前提⁸⁾」、つまり科学的問題設定のみが自己形成しつつある人間にとっての唯一の問題設定でありそして科学的知識内容のみが陶冶意義と価値をもつ、といった前提をつくり出し、その結果、「科学的問題・意義態度の誤った絶対化⁹⁾」へと進むというのである。第三は、陶冶内容の選択基準の問題である。クラフキーは次のように主張している。「陶冶理論の客観主義は決して教育的選択基準を有していない¹⁰⁾」と。実際に、それにもかかわらずそれは学問、科学内容と陶冶内容との同置に基づいて多様で無尽蔵の内容を我々に手渡しているのである。その結果として我々は学校と学問科学の発展との絶えざる競争を見ているのである。西ドイツにおける「範例教授学習」「初步的なものの効果性」「本質的なもの、類型的なもの、代表的なものへの制限」などの教材量制限への要求は、このような状況を反映しているといえるであろう。

さて、ここで陶冶内容の選択基準が問題となったが、「陶冶理論の客観主義」のその決定的な欠陥をその端緒として成立しているのが、クラフキーによればその別の変種としての「古典的なものの陶冶理論」*Die Bildungstheorie des „Klassischen“* である。それは客観主義において欠けている教育的選択基準に視点をあて、「古典的なもの」という概念にその基準を求め、それによって陶冶の本質を規定しようと努めるものである。ここでは、客観的文化内容すべてがその価値ゆえに必ずしも陶冶内容になりえないし、また学問構造にその陶冶意義を見出す必要はない。「古典的なもの」のみが真実に形成的意味をもつのである。

この陶冶理論の伝統は古い。すでにルネッサンスのエラスムスなどにも見られる。ドイツでは、ヘルダー、フンボルト以来からシュプランガー、フィッシャー、フリットナー、ヴァインシュトックに至るまで、いわゆる人文

主義的傾向をもつ教育学者たちは陶冶内容選択の基準や尺度を、さらに陶冶を集中化するための尺度を「古典的なもの」の原理に求めたのである。

「古典的なもの」の概念規定も多様であるが、クラフキーはそれをどのように解しているのであろうか。彼は次のようにいっている。「古典的なものの価値概念は、本来的に客観的なものとして考えられた文化財の内容性をめざすのではなく、むしろ、多くのものに表わされているがしかしすべての文化内容に表わされているとは限らない一定の人間の性質をめざしている。一定の人間の性質が確実に後継者を揺り動かし、励げましながらか透明にさせるもののみが古典的なものとして妥当しうる。その古典的な作品のなかには、民族、文化、人間圏、陶冶の本質の理想的な自己理解が反映されている。そして、古典的なもののなかで共同社会はそのより高度な精神生活の基礎と指導像を尊重し、保持し、伝統化するのである¹¹⁾」と。

こうしたクラフキーの概念規定によれば、第一に「古典的なもの」はある評価を含んでいることになる。価値、意義として経験され、体験される限りにおいてのみ陶冶内容になりうるのである。それ故に、「古典的なもの」は決して一定の時代、社会、民族に制約される必要はない。かつて、新人文主義者たち、ヘルダーやフンボルトはフマニテート Humanität の理念の表現の典型を古典古代に追求したが、その必要はない、ヴェーニガーが「いずれの陶冶理想も固有の古典を発展させる¹²⁾」と主張したがその通りである。さらに、デルボラフにあっては「古典的なもの」は「範例的なもの一般」と同義語にまでなっているのである¹³⁾。第二に、このような概念規定からすれば陶冶は次のように考えられよう。陶冶とは、若い人間が古典的なものとの出会いの中で民族やその文化のより高度な精神的生、意義付与、指導理念を自己のものとしそして自分自身の精神的実存を獲得していく過程であると。換言すれば、古典的なものとの出会いを媒介としての自己のより高度な精神的生の覚醒である。

ではクラフキーはこの陶冶理論に対してどのように批判しているのであろうか。確かに、「古典的なもの」は陶冶内容として教授学構想の中でそれに相応している役割を十分に主張してさしつかえないであろう。またそれを十分に要求してもさしつかえないであろう。しかし、クラフキーによれば、陶冶の総体としての、又はそこに陶冶の本質が基礎づけられるような「古典的なもの」を

規定する可能的前提はまさに「古典的なものとしてのある作品、人間の業績、過去の文化などの一致した承認¹⁴⁾」である。従って、今日における教育的選択問題の発生自体がそれについての一致した社会的承認の喪失を意味しており、そしてその限りにおいてこの陶冶理論の土台が崩壊していることになるのである。

ヴェーニガーは「古典的なものとして妥当しなければならないものをいかなる法廷が確立するのか¹⁵⁾」と問い次のように主張した。「陶冶が日々に生じるところの具体的な状況の外にそして生活空間の外に妥当性と古典的なものを決定しようとするすべての試みは希望のないものである。というのは、それはある形而上学的同意（その誤りを陶冶内容の選択と集中化についてのすべての我々の熟考がはじめて呼び出したが）を前提としているからである¹⁶⁾」と。そして、クラフキーはヴェーニガーのこのような主張を自己のものとするのである。

しかしそれだけではない。第二に、クラフキーによれば、現実の具体的な状況において陶冶問題が問題化する場合に「古典的なもの」の教授学的意義の限界も明らかになるというのである。なぜなら、現代は特に生活様式や社会生活の変化は急激で、しかもそれとともに過去とは全く異質で、新しい課題や問題を我々になげかけているからである。ヴェーニガーが「我々の時代におかれて多くの問題にとって、決して古典は存在しない。というのは、何かある過去の先例や基礎なしにそしてこれまでの人間の態度様式と生活形式のあるものの手がかりなく、課題は全く新しいからである¹⁷⁾」といったが、同様である。

このようなクラフキーの古典的なものの陶冶理論に対する批判は、精神科学的教育学とその時代状況を反映しているように思われる。周知のように、ディルタイの生の哲学を継承したノール、ヴェーニガーらは教育学を教育外の形而上学的前提や隣接科学によって規定する試みは実りのないものとし、そして教育学を応用科学とせず、その独自の性格を追求しようとするならば、人間の共同生活のなかで数世紀にわたって行われてきた教育現実の全体以外にその基礎づけの道は存在しないと、教育学を教育現実の解釈学であるとした。その伝統を受け継ぐクラフキーにとっては第一の批判は当然であろう。それに対して第二の批判は、つまり古典的なものの原理的限界についての批判は十分でないように思われる。クラフキーにとって、教育学、教授学は陶冶過程の現実的具体

的な問題や課題に対処しなければならないという使命をもつものであった。精神科学的教育学は、そうした意味で限界を批判されたし、クラフキーはそれをのり越えようとして現実主義的視点をもっている。歴史的現実はずえず新たに課題や問題を提起する。そこでは伝達された手本や模範などによってはそれらに対処しえない。そうした限りにおいて正しいかもしれない。しかし、歴史的現実には単純に非連続な飛躍や破壊の連続ではありえない。むしろ質的に新しいものは古い時代の連続的変化の連鎖から生じるのである。それ故に、弁証法的否定の方法による手本や模範の適切な変形によって我々は古典的なものの新しい形式を保持するといえよう。古典的なものの理想は弁証法的に止揚されるといえよう。

我々はここでクラフキーの実質陶冶に対しての主張を整理してみよう。一般的に見るならば、実質陶冶とのクラフキーの対決は、具体的な陶冶状況、陶冶過程における個人（生徒）の内容的な陶冶要求にその端緒をもっていると思われる。個人の能力や可能性を発展させるための陶冶内容の意義やそしてその妥当性は、歴史的社会的に或いは個人的に制約されている行為動機を克服しうる可能性からのみ実質陶冶の教授学的妥当性の尺度を基礎づけるのである。つまり、陶冶状況や陶冶過程での陶冶内容は常に生徒の主体的な実践、行為のための精神的手段を用意し、それを動機づけねばならないのである。それとともに、陶冶は単なる受動的な順応、同化といった実質的陶冶理解を越えていく。

ここにおいて、我々はクラフキーのより強力な主体的—形式的パースペクティブを見ることができるのである。「陶冶理論の客観主義」「科学主義」において文化内容、学問内容の誤った絶対化、非歴史性、その普遍妥当的外観がクラフキーの批判の対象となり、教育問題になった。それは、その妥当性や価値性についての同時代的要求が歴史的な具体的現実的諸関係に生きている個人に対して現実状況に相応した実践的行為能力を与えとも必ずしもいえないし、彼の行為動機を覚醒させそして方向づけるとも言えないからである。また、クラフキーは「科学主義」批判において科学内容と陶冶内容との非同置性を強調していた。科学的問題設定や態度は唯一のものではありえないし、陶冶の過程と学問研究の過程、即ち陶冶の論理と学問の論理は相違するし、そしてたとえそれらが同一であるとしても、科学主義は学問研究が進行する連関を奪い、生徒を知識を同化するための容器とするか

らである。陶冶は客観的文化、学問、科学に対しての個人の直線的で単純な同化機能ではない。クラフキーは、それに対して、陶冶過程での主体的次元を強調しようとしたのである。

古典的なものの陶冶理論についても同様である。「古典的なもの」の陶冶現実での超歴史的な絶対化は実りのないものである。なぜならば、ヴェーニガーの主張の如くに、いずれの陶冶理想も固有の古典を発展させるし、その価値性、模倣性、先例性としての陶冶機能はその内容上の一一致した承認を前提としているからである。そしてその妥当的な基準は、現実には陶冶が進行しているところの具体的な状況においてのみ、生活空間内でのみ確かめられうるのである。こうした意味で、それは歴史的、社会的、個人的陶冶要求に依存して考えられるのである。

III

以上、我々はクラフキーの実質陶冶理論批判を考察してきた。今やそれと対立するものとして「形式陶冶理論」Formale Bildungs-theorien が現われる。クラフキーはその前提について次のようにいっている。「我々が陶冶の本質について妥当な言明に至ろうと望むならば、我々はその目を子供、生徒、自己形成しつつある者に向けなければならない¹⁹⁾」と。換言すれば、その依って立つ根拠を主体に求めようとするものである。ここでも、形式的端緒が理論的意味を獲得する二つの形式に区分されている。即ち、「機能的陶冶理論」Die Theorie der funktionalen Bildung と「方法的陶冶理論」Die Theorie der methodischen Bildung とである。

まず、「機能的陶冶理論」について考察してみよう。それをクラフキーは次のように定式化するのである。「陶冶の本質的なものは、諸内容の取り入れや同化でなく、むしろ身体的、心的、精神的諸能力の形式、発展、成熟である²⁰⁾」と。諸能力とは、思考すること、判断すること、評価すること、意欲すること、観察することなどであり、そして能力として獲得されたものが他の内容や状況において「転移」übertragen, transfer されるものと考えられている。

歴史的に概観すれば、ドイツでは19世紀のフンボルトの陶冶観の出現以来、それはギムナジウムにおいて或いは今世紀の国民学校の改革教育学において重要な役割を担ってきている。また、アメリカの学習理論などもこれに属するといえよう。

この理論によれば、教育的選択問題は諸能力を最大に発達しうる内容への問として生じるのである。19世紀の人文主義ギムナジウムの自己理解に従えば、それは何よりも古代語、数学、歴史、芸術であった。

では、クラフキーは「機能的陶冶理論」に対してどのような見解を示すのであろうか。その批判はその理論の前提となっている人間像に向けられる。「機能的陶冶理論は、すべてのその特殊な教育的定式化一般を初めて可能にするところの哲学的・人間学的前提に存しそしてそれとともに生じている²⁰⁾」。この理論に従えば、人間は諸能力、諸機能の統一体として考えられるのである。そして陶冶はまどろんでいる諸可能性が適切な材に関連した訓練によって現実的な諸能力になるまでの過程であり、そしてその結果となる。しかし、彼は人間の陶冶の本質をそして精神の本質を生物学的力動的モデル表象の平面に移すことを批判し、また単に形成される必要があるような人間の諸能力の存在を疑うのである。それは単に仮説的性質にすぎないからである。クラフキーは主張する。「精神とは何か、精神の現象形式とはいかなるものか、どれくらいの諸能力が語っているか、それらはすべてただ単に精神的現実への洞察においてのみ、即ち人間と世界との具体的な出会いの分析においてのみ、教育学的に考えるならば子供と具体的な文化との現実的な対決の分析においてのみ、語ることができる²¹⁾」と。精神は一定の文化環境、文化内容との出会いの中で初めて活動形式、根本方向にまで組織化される。それ故に、人間の諸能力が何かある内容において明白になる前に、それから独立して実体的に主体の中に存在するという主張は逆であって、証明されえない仮説にすぎないといえる。それは、それとともに同時に次のことを意味する。「出会いの内容、そのようにまた陶冶内容は諸能力の解放と訓練のための手段ではない。それらの陶冶内容自体が、それらが一定の仕方でも個人の精神における入口を見出した時、何にしても転移されるという意味で諸能力と何づけうるものである²²⁾」と。

こうしたクラフキーの主張を弁護するためには、我々は単純な経験的事実をあげれば十分であろう。数学に関係した思考の能力をもっているといわれる者が哲学や言語の領域でその能力を発揮しえなかったり、芸術において想像力をもっているといわれる者が数学的あるいは哲学的、物理学的想像力を使用しえなかったり、などである。我々がもし人間の諸能力といった概念に固執しよう

とするならば、どれくらいの諸能力が必要とされるだろうか。何と諸能力が増加していくことであろう。

どれだけの諸能力が存在するかということは、人間と内容との出会いの考察から、その構造の分析から決定されることであり、その際に我々は内容を最初から閉め出すことができないのである。それ故に、クラフキーは次のように主張するのである。「相像力、関係的思考、観察力とは何かということは、対象として観られる内容の構造に明らかに依存している。そのように、一定の内容に関してのみ精神という概念が、子供と内容との出会いを顧慮してのみ陶冶という概念が意義を獲得するのである²³⁾」と。以上の考察からすれば、「機能的陶冶理論」の前提を我々は放棄せざるをえないのである。

次に、クラフキーが形式陶冶の第二の根本形式と名づけている「方法的陶冶理論」について考えてみよう。それは子供、主体から出発する点において「機能的陶冶理論」と似ているが、それと相違して人間的諸能を前もって与えられたものと仮説的に前提とすることなく、主体の自己陶冶への過程にその端緒を求めるものである。クラフキーは次のようにいっている。「陶冶は思考様式、感情カテゴリー、価値尺度の獲得と統御、要するに方法を意味する。そして若者はより後の生活状況がそれを必要とするとき、その援助でもって豊かな内容を自己のものとするのできるのである²⁴⁾」と。

歴史的に見れば、アメリカではデューイの問題解決学習、キルパトリックのプロジェクト法、或はドイツではケルシェンシュタイナー、ガウデッヒらの労作学校教育学や現代のワーゲンシャインの教授学などにおいてそれが展開されている。

こうした理論は、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル以来の自己活動の原理に支られ、その存立が可能とされているのが特徴である。ガウデッヒ Hugo Gaudig は「自己活動は我々が求める学校の方法上のスローガンである。自己活動によって学校は労作学校となる」といい、労作の技術を生徒に与えることが課題であるとの認識に立って、労作過程の分析とその段階化に基づく精神的な陶冶獲得の方法を展開していった。そして彼は「生徒が方法をもつ」と主張したのである²⁵⁾。

では、クラフキーは「方法的陶冶理論」に対してどのような態度をとるのであろうか。クラフキーによれば、我々が前に実質陶冶理論において内容的科学主義に出会ったと同様に、ここで「方法的科学主義」「陶冶的方法的

に誤った科学化」に出会うことになるのである。

我々はクラフキーの批判を明確にするために、クラフキーがケルシェンシュタイナーについて言及していることを引用しよう。「ケルシェンシュタイナーは人間陶冶への要求とともに……ヘルバルトが彼の精神的受け入れ過程の段階理論で議論の中心に移したところの一つの教育学的根本思想を再び取り上げる。ケルシェンシュタイナーの方法的陶冶理論は、それが精神的・方法的・内容的・拘束性的事実としてそれとともにすべての方法的陶冶の内容的・拘束性的事実を強調している限り、ヘルバルトを越えて現実の進歩をなしている²⁰⁾」。

クラフキーのケルシェンシュタイナーにおける方法的陶冶の内容的・拘束性についての言及から、彼の批判の意図がはっきりしてくる。前述の「機能的陶冶理論」批判において、我々は内容なくして諸能力が存在しないと声明したが、同様に内容なくして方法は存在しないのである。「内容の構造そのものが教育的方法の本質を規定する²¹⁾」からである。

このように考えるならば、形式的一般的方法によって生徒に武装させようとする試みは挫折せざるをおえない。それは、一方で具体的な対象や内容の豊かさを奪い、迫害するとともに、他方ではある領域の方法を誤って絶対化しそして異質な領域の内容を屈服させ、抽象的な実りのないものにすることからである。我々はこのような例をデューイのプラグマティズムの教育学やソ連の弁証法的教育学に見ることができよう。

方法はその対象や内容との相関関係においてのみ意義を有するのであり、またそれは内容的に具体的な問題との出会いにおいてのみその条件に従って実体化されるといえる。

結語にかえて

我々は、以上において、クラフキーの4つの陶冶理論批判を考察、吟味してきたが、ここで問題を整理しよう。

クラフキーの実質陶冶理論（陶冶理論の客観主義、古典的なものの陶冶理論）との対決は、具体的な陶冶状況における個人の現実的内容的な陶冶要求への問から出発している。従って、陶冶内容は、それが個人の歴史的、具体的諸関係における現実に係る主体的な行為の動機づけやその能力の発展に寄与しうるかどうかによって、その妥当性や有効性が確かめられるのである。こうした観点からすれば、実質陶冶理論の主張は疑問視されざるをえない。なぜならば、それは客観的文化、学問、科学

を非歴史化し、絶対化、普遍妥当化するからであり、そして人間、生徒を陶冶過程において情報、知識内容を単に受け入れるだけの受動的客体として理解するからである。それは、陶冶の誤った一面性の理解である。

他方、クラフキーの形式陶冶理論（機能的陶冶理論、方法的陶冶理論）との対決も、陶冶の誤った一面的理解の仕方、その誤った絶対化に向けられている。確かに、その理論の端緒を主体（自己形成しつつある人間）に求める点では、それは意義深いものといえよう。しかし、次の点で問題なのである。「機能的陶冶理論」に関していえば、それが能力を実体的なものとしそしてそれを内容から分離し、孤立化させたことにある。「方法的陶冶理論」に関していえば、それが方法を内容から分離し、孤立化させたことにあるのである。能力は内容との出会いにおいて実体化され、組織化され、その際に内容を最初から閉め出すことができない。つまり、能力は内容の構造に依存しているのである。同様に、内容なくして方法は存在しない。内容の構造そのものが方法を規定するのである。

要するに、クラフキーにとって陶冶過程における内容、能力、方法をそれぞれに分離し、孤立化させ、一面的に強調するあり方、陶冶の一面的な理解が批判の対象であり、問題となったのである。

もちろん、クラフキーによれば、4つの理論はそれぞれに真理契機を有するものである。従って、その端緒の一面性を「統合」Synthese によって克服する試みが課題となる。クラフキーは次のようにいうのである。「最初から批評された理論の中で孤立化しそして誤って絶対化された諸端緒を、弁証法的思惟の意義における契機として、即ち全体からその真理を明らかにし、把握する陶冶把握のみが……科学的教育学的探究の現在の立場において、陶冶の本質を十分に解釈しそしてそれとともに同時に陶冶実践、何よりも陶冶内容の選択と評価、教育方法に関しての正しい自己理解への希望をもっている²²⁾」と。それが、クラフキーによれば、「カテゴリー陶冶理論」の構想である。これについては次の機会に譲ろう。

引用文献

- 1) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim und Basel, 1975, S. 130

- 2) Wolfgang Klafki : Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel, 1975, S. 27
- 3) ditto, S. 28
- 4) ditto, S. 28
- 5) ditto, S. 28
- 6) ditto, S. 28
- 7) ditto, S. 29
- 8) ditto, S. 29
- 9) ditto, S. 29
- 10) ditto, S. 29
- 11) ditto, S. 30
- 12) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften, S. 246
- 13) Josef Derbolav : Das Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasium, Düsseldorf, 1965, S. 22
- 14) Wolfgang Klafki : Studien, S. 31
- 15) Erich Weniger : Ausgewählte Schriften, S. 246
- 16) ditto, S. 247
- 17) ditto, S. 263
- 18) Wolfgang Klafki : Studien. S. 32
- 19) ditto, S. 33
- 20) ditto, S. 34
- 21) ditto, S. 34
- 22) ditto, S. 35
- 23) ditto, S. 36
- 24) ditto, S. 36
- 25) Herman Nohl : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main, 1970. S. 45
- 26) Wolfgang Klafki : Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Weinheim, 1957. S. 225
- 27) Wolfgang Klafki : Studien, S. 37
- 28) ditto, S. 39