

クラフキーとカテゴリー陶冶

正 木 義 晴

(平成元年9月13日受理)

Klafki und Kategoriale Bildung

Yoshiharu MASAKI

(Received September 13, 1989)

は じ め に

現代教授学の根本的に重要な問題の一つに教育内容の問題がある。科学技術の革新や社会構造の急激な変化、それらによって生じている人間存在の問題等にとともに、多様で豊かな情報や知識が我々にもたらされつつあるが、このような事態に対して教授学の立場から我々はどう対処すべきかという問題が生じている。より具体的にいえば、教育内容過剰の克服、教育内容選択の問題がそれである。

この問題は、教育現場から発生している、きわめて緊急な教育実践的なレベルの問題である。しかし、こうした問題は、もちろん実践的諸端緒の理論的な解明のみでは解決しえない。なぜなら、それは恣意的性格を免れないからである。また、教育外の論理によっても解決しえない。なぜなら、それによることは教育の自己否定を意味するからである。我々は、この問題に関しては、陶冶理論の教育哲学的領域へと移行せざるをえない。教授、教授学を支えている内在的な陶冶理論を批判、吟味しそして新しい反省においてのみ、教育実践的諸端緒を正しく理解し、それらを意味あるものとすることができるのである。

本論は、このような意図に基づき、クラフキーの教授学構想に内在する陶冶理論を分析、吟味し、そして教育内容選択問題を解決する際の足掛りを見い出すことを意図したものである。

I

18世紀以来の歴史のなかで、教育、教授が独自の文化
道徳教育研究室

領域を見い出し、教育学の思惟が覚醒され、そして教育学、教授学が自律性を獲得していく過程において、形式陶冶と実質陶冶に関する問題は久しくそして新しい問題である。それは、教育学、教授学に内在的な陶冶本質の理解を規定している最も重要な問題だからである。

精神科学的教育学においては、確かに形式陶冶という概念が大なる寿命をもっていたが、それにもかかわらず「形式的」といった概念を中心に位置づけた諸規定は、精神科学的教育学の内部で獲得された洞察の内実を十分に汲みつくしていないように思われるし、またそれと矛盾しているようにも思われる。デイルタイの思想を受け継ぎ、彼の後継者たちによって見い出されたものは、陶冶の歴史性であり、人間存在の形態の内容性の変化だったからである。

ノール、ヴェーニガーの思想、方法を受け継ぎ、またこうした矛盾の傾向をそこに見い出したクラフキーは、形式陶冶と実質陶冶に関する問題をどのように把握したのであろうか。

クラフキーは、すでに四つの陶冶理論の端緒（客観主義、古典的なものの陶冶理論、機能的陶冶、方法的陶冶）の吟味、批判を通じて、おのおのの極端な一面的な強調、それのみによる陶冶の本質の規定のあり方を批判するとともに、同時にそれぞれのなかに全体的陶冶理解についての意味深い真理契機を認めていた。しかし、クラフキーにとって「すべての個々の端緒の一面性を組み合わせる」という意味で、又は相互補充の意味でのすべての局面の総合¹⁾によって形式的契機と実質的契機との対立を克服しようとする方法論は誤ったものとすべきであったし、また陶冶の本質理解を部分的陶冶の加算とみる立場も否定すべきものであった。²⁾なぜなら、陶冶は常に一つの全

体であり、それは単なる形式的要因と実質的要因との外面的結合によるものではないからである。「最初からその孤立化しそして誤って絶対化した諸端緒を弁証法的思惟の意味で諸契機として、即ちすべての現われつつある諸規定の全体においてのみそして全体からその真理を明らかにし、そしてこの全体自身とともに条件づけられ、保持される諸規定としてそれを把握する陶冶把握のみが——このような陶冶把握のみが、学問的教育学的探究の現代の立場において、陶冶の本質を十分に解決し、そしてそれとともに同時に陶冶実践、何よりも陶冶内容とそれに付け加わる教育方法の選択と評価に関して、正しい自己理解へと援助する」³⁾。

陶冶は根源的に一つの全体であり、形式的陶冶や実質的陶冶といった概念は決して自立的な状況としての二つの側面を特色づけているわけではない。

では、クラフキーは陶冶現象における形式的契機と実質的契機との対立、矛盾をどのように解決しようとしたのであろうか。

問題解決の糸口となっているのが、「カテゴリー陶冶理論」であった。ノール、ヴェーニガーらから継承した学問方法としての歴史的体系の方法によって、ペスタロッチの基礎陶冶から50年代の精神科学的教育学における陶冶理論の発展を分析、吟味し、そして「カテゴリー的」といった概念を陶冶連関の独自の教育学的概念であると考え、そこに両契機の弁証法的止揚の可能性を見出すことができたのである。

形式的契機と実質的契機とが陶冶連関にあって独立したものではなく、両者は不可分の関係にあるといった認識は、すでにノールの陶冶理論において存在していた。ノールは次のようにいていた。「陶冶は内面性の覚醒と形態化において進むが、しかしそのためには、単に手段ではなく、むしろ自己価値をもつ精神的内容を必要とする。それは精神的生の形式において方向づけられているが、しかしこの形式は単にある内実の同化によってのみ成立する」⁴⁾。「主体の内的形式は、それがしまっておくところの内実から分離されるべきではない。そして、逆に内実がそれが主体の内面化された形式になる場合に、はじめて生々した意味をもつ」⁵⁾。そこで、彼は陶冶を次のように規定したのである。「陶冶は、文化の主体的存在様式である」⁶⁾と。また、文化教育学においても、シュプランガーやリットは陶冶を主観的精神と客観的精神との相互貫き入る出来事として描いているので、彼らもノ

ールと同様な立場にあった。

陶冶のカテゴリー的性質に関しては、ノールの陶冶理論において既に見い出されるが、フリットナーの陶冶理論において十分に明確に認めることができよう。フリットナーは陶冶のカテゴリーの意味について次のように主張しているのである。「陶冶は、精神が実りを結ぶ点で獲得されそして次に十分な応用を許す根本経験と態度様式を所有することに存する。そこで、この理解されそして出来上った所有から、陶冶された人間が自己を方向づけることができそして新しいものも既知のものの援助をもって同化できるのである。真の陶冶の生命性はそこに基づいている」⁷⁾。

だが、クラフキーのカテゴリー陶冶概念は、レーメンジックのそれに依るところも多い。彼は、ペスタロッチの「初歩的陶冶」Elementarbildungの理論において初めてその形態が明確化された陶冶理解を「カテゴリー陶冶」と名づけるとともに、それを機能的陶冶、方法的陶冶と並んで、特別な形式である上位概念、既ち「形式陶冶」のもとに秩序づけようと試みた。彼は、ペスタロッチの初歩的方法の例によってカテゴリー陶冶の理論をある程度発展させることができた。しかし、クラフキーにとってレーメンジックの概念の意味付与はあまりに狭すぎたし、またクラフキーは次のようにいうのである。

「レーメンジックのカテゴリー的という概念の意味付与は、疑なくカテゴリー概念に方向づけられている」⁸⁾と。カテゴリー概念とは、カントの認識論の中心をなしている概念であり、その援助でもって我々が感覚的エレメントのカオスを経験の統一へと総合しうる主観的先験的悟性形式にはかならない。ナトルプなどのペスタロッチ主義者がペスタロッチの初歩的方法、形、数、言葉をカントのカテゴリー学説によって解釈してきたと同じように、クラフキーによれば、レーメンジックの陶冶理解のための「カテゴリー的」とは何よりもカント的な意味で「形式的に理解された」ものなのである。

これに対して、クラフキーは、「カテゴリー的」といった概念を陶冶理解のための特色ある専門用語として、つまり「陶冶の本質的な核」を指し示すものとして受け取り、そしてこれにレーメンジックのそれよりもはるかに包括的な意味を与えようとするのである。「カテゴリー的」という概念は、まさに「独自の教育的概念」である。それは、決して一定の哲学的概念の適用によらない。それは、カントの悟性形式の意味での形式的でも、アリ

ストテレスの意味での存在論的論理的でもないし、またディルタイの生のカテゴリー的でもない。それは、哲学概念の意味付与から解放されるべきであった。

では、クラフキーのいうカテゴリー陶冶とはどのようなものであろうか。「我々はある現象を陶冶と名づけるが、その現象において直接的に主観的（形式的）契機と客観的（実質的）契機との統一を見るのである」⁹⁾。このような陶冶現象における統一は、もちろん、両契機の *sowohl – als – auch* としてではなく、両契機の *aufheben* つまり弁証法的定式化によってである。この意味では、この陶冶理解はデルボラフのそれと一致している。「陶冶は、ある人間に対して物的精神的現実が開かれたものになっていくことである。それは客観的又は実質的側面である。しかし、それは同時に次のことを意味する。即ち、この彼の現実に対してこの人間が開かれたものになることである。それは方法的意味においてと同様に機能的意味において、同時に主観的又は形式的側面においてである」¹¹⁾。そして、相応するものが陶冶のプロセスにとっても、もちろん、妥当する。「陶冶は、物的そして精神的現実の諸内容が解明される *erschließen* 諸経過の総体であり、そしてこれらの諸経過は、他の側面からみれば自己 – 解明 *das Sich – Erschließen* 以外の何ものでもない」¹²⁾。後者のいう自己 – 解明とは、現実としての内容とその連関に対する人間の自己解明を指している。

このような二重の解明は、より具体的に言えば、客観的側面において一般的内容が明らかになることとして、そして主観的側面においてより一般的な洞察、体験、経験が栄えることとして起こるのであり、そしてそれ故に陶冶は二重の意味でカテゴリー的となる。即ち、人間においてある物的精神的現実がカテゴリー的に解明されていく、そしてそれとともに自己形成されたカテゴリー的洞察、体験、経験の援助をもって人間がこの現実に対して開かれていくことになるからである。

こうしたカテゴリー的陶冶理解によって、クラフキーは次のように主張することができた。「この洞察とともに、形式陶冶理論と実質陶冶理論の普通の二元論に固執する又はそれらの関係を外的結合、補充の意味で規定する権利が失なわれる」¹³⁾。陶冶をカテゴリー陶冶と解する理論をもって、初めて形式陶冶理論と実質陶冶理論との長い間の歴史的対立が解消され、それらが発展的な意味でより高度な統一のなかで止揚されることになるので

ある。

II

我々は、次にクラフキーの陶冶理論をより明確にするために、コパイの陶冶過程における「実りを結ぶ契機」*die fruchtbare Moment* について考察してみよう。クラフキーは、ここから陶冶過程における陶冶内容に対する主体のあり方を追求し、またそれとともに自己のカテゴリー陶冶理論の確証を求めようとしているからである。

陶冶がカテゴリー陶冶として、形式的契機と実質的契機の統一として解されるならば、クラフキーはその際に内容的にそして方法的に「基礎的なもの、単純なもの、初歩的なものへの還元」が必要であると主張している。これらのものは、モデルを提供することによって、より複雑で特別な内容の理解の入口を開くし、そして我々がそれらを理解したならば、多くの類似的な、しかし全く別の専門領域で見られるものを理解できるからである。クラフキーにとって「初歩的なもの」は前二者を包括する概念であるが、「初歩的なもの」は形式的契機と実質的契機との統一を媒介するものであり、それがカテゴリー陶冶の内容的な質を規定しているのである。従って、陶冶内容がそのようなものである限り、現実を解明しそして同時に自己解明的な形成機能をもつ、つまり陶冶価値をもっと考えることができよう。

しかし、クラフキーは、他方で陶冶内容の形成機能の客観主義に対しては鋭く批判するのである。「陶冶の内容性を……その専門をおおっている連関のなかで、学問体系から理解することが可能か」¹⁴⁾。この問いに対して、クラフキーはデルボラフを批判しながら次のように主張するのである。陶冶内容やその陶冶価値への問いは、教育的連関の外部での基準によっては決して解決できない。また、教育的観点から選択された内容やその価値は、人的に体験される仕方においてのみ把握されると。それ故に、我々は陶冶内容が妥当であると考えためには、人間、集団の教育的連関、具体的な教育的な精神的歴史的状況を把握しなければならないのである。つまり、ヴェーニガーのいう「歴史的的人的解釈」の必要性を主張しているのである。

もちろん、その際に特に重要なものは、子どもの実態把握であろう。クラフキーは、ここで子どもの態度、能動性に注目して次のように考えたのである。陶冶内容や

その価値は単純に伝達されるものではない。主体の能動性によって把握されねばならない。要するに、「発見」¹³⁾されねばならないのであると。

この連関で、クラフキーはコパイのいう「実りを結ぶ契機」を引き合いに出すのである。結論的にいえば、これによって、カテゴリー陶冶と初歩的なものの理論のための決定的な意味を見い出すとともに、方法的原理としてカテゴリー陶冶の内在的、方法的意義を規定することができるからである。

では、「実りを結ぶ契機」とはどのようなものであろうか。クラフキーは、コパイがソクラテス的方法、つまり産婆術の分析から次の思想を獲得したというのである。

1. 精神的な陶冶は、つねに真の問いの覚醒、内的緊張の興奮から、超主観的意味に対して解放されているといった興奮から出発する。
2. 理論的洞察、倫理的決定、美的体験の本来的な形成作用は、独特の体験に含まれて存する。¹⁶⁾

今まで期待されていなかった新しい現実や事実を前にしての驚きや興奮から、またそれに対しての自己理解的で自明なものの動揺から、問い、問題態度が成長し、そしてそうしたなかで体験される理論的洞察の「ひらめき」美的形式の統一の「あらわれ」、倫理的自己決定といった精神的生の最高の瞬間をコパイは「実りを結ぶ契機」¹⁷⁾と名づけたのである。

さて、我々はここからカテゴリー陶冶に対してのどのような教育的意味を受け取ることができるのであろうか。

まず、初歩的なものの内容問題と主体のそれについてのあり方に関してのことである。コパイの主張によれば、「真の問いの覚醒」、「内的緊張」、「問題態度」が精神的な陶冶の予備条件であるということであった。これは何を示しているのであろうか。陶冶内容としての初歩的なものは、単純に主体、生徒に形成的なものとして与えられない、ということである。それ故に、クラフキーは次のようにいうのである。「生徒は、精神的な不安や緊張から初歩的なものを初歩的なものとして把握しなければならない。彼は、それを自己活動的に発見しなければならない」¹⁸⁾と。ここで、我々は労作学校運動、改革教育学、そして特にフレーベルが絶えず強調しつづけていた原理、即ち「自己活動」に出会うのである。もちろん、カテゴリー陶冶構造に関与しうる自己活動は、決して恣意的なものでありえない。それは、単に機能的に解されるものではない。意味に関係している持続性を有

するものである。つまり、ここでの自己活動は、意味志向的なものであり、意味実現と意味受容に方向づけられたものである。コパイが「問題態度は、結局、諸印象によってカオスから客体を組み立てる」¹⁹⁾と主張していることを評価しながら、クラフキーは次のようにいうのである。「問題態度から成長している意味に方向づけられた自己活動は、カテゴリー陶冶にふさわしい子どもと青年の活動性の形式である」²⁰⁾

ところで、コパイによって指摘された「実りを結ぶ契機」とは、心理学でいう「Aha-体験」のことである。しかし、彼がそれを単なる心理的現象、心理的興奮として把握したのではなく、精神的生の決定的な瞬間（この瞬間とは理論的洞察、倫理的決定、美的体験がなされる瞬間であるが）の総体として、問いと問題態度との相関として把握したことは重要であった。コパイが「実りを結ぶ契機は、すべての形式において、もっとも深くそしてもっとも生々した意味把握と意味形態化の点である。もっとも高度な生命性、充実、創造力の点としてのそれから、本来的な形成作用が生じる」²¹⁾と主張しているように、我々はそのなかで陶冶体験の核を見い出し、その十分な教育的意味を把握できるからである。

それとともに、次に重要なことは「実りを結ぶ契機」において陶冶のカテゴリー的性格が明確になっているということである。「実りを結ぶ契機」においては、主体と客体、心と世界の融合が実現されている。しかし、そこでは二つの要因がお互いに作用し合っているとして理解される。即ち、「意味志向の現われと前に押し進むことによって……そして事象の逆圧によって」²²⁾である。こうした意味からすれば、陶冶は方法論的に単なる知識、経験、技術などの伝達としての教授、また単なる自発的な学習を批判することになる。コパイによれば、「教える」ということは「実りを結ぶ契機」を用意すること、換言すれば「対象との格闘のなかで意味内実を自己のなかに取り入れようと努力する生々した準備性を覚醒させること」²³⁾を意味し、また「学ぶ」ということは「追求する精神、格闘する心のなかでのその生命化」²⁴⁾を意味するのである。そして重要なのは、クラフキーによればこのような「生命化」である。コパイが「こうした生命化された精神のなかに、決定的な持続作用が深く埋められている。この種の同化の最初の真のプロセスが、それ自身の意味領域のすべての未来の把握行為のある種のカテゴリーをつくり出す」²⁵⁾と主張しているが、こうした

「生命化」こそカテゴリー陶冶の「カテゴリー的」作用以外の何ものでもない。クラフキーは、ここで自己のカテゴリー陶冶理論の確認ができたのである。

Ⅲ

陶冶内容としての初歩的なものは、前述のようにコバイのいう「実りを結ぶ契機」においてのみ同化されうるが、では陶冶内容と主体との間の関係はいかなる性質でなければならないのか。クラフキーによれば、ここで方法論的に陶冶プロセスにおける「直観」の意味が示されることになるのである。

初歩的なものの問題と直観の問題との関連性は、すでにペスタロッチの理論において明確に示されていた。だが、クラフキーにとって直観の問題は彼の全問題史的意味をもつものであり、特に重要とされている。その意味解釈によって、彼は直観に関する三つの契機を取り出すのである。

1. 教育学的概念としての直観は、感性的知覚といった概念と同一ではない。むしろ、それは子どもと客観的なもの（物的なものであろうと精神的なものであろうと）との出会いの全領域で使用されている高尚な日常用語と一致している。従って、それは「経験」に含まれる。
2. 直観という概念は、常に人間と世界の間での出会いの「直接性」を目指している。「直観のなかで、客観的なものは“どうかして”接近して、彼に直接的に語りかける。それは“それ自身のように”そこにあり、単に何か他のものの媒介においてではない」。²⁶⁾

我々は、前述のようにコバイの理論において次のことを見出した。陶冶過程における「実りを結ぶ契機」では、客観的なものの接近に対して生徒の「真の問いの覚醒」、「内的緊張」、「問題態度」の成長、自己活動の覚醒が必要であり、そしてそれらが陶冶作用の条件であると。そのように考えると、「接近」や「直接性」は決して単純に与えられるものではないだろう。むしろ、獲得されねばならないものである。それ故、クラフキーの主張は正しい。「直観又は経験は、精神的業績である」²⁷⁾と。

3. 直観における客観的なものの接近と直接性にもかかわらず、直観されたものは個別的なもの又は特殊なものとして与えられない。

直観においては、常に「特殊なもののなかで、特殊な

ものにおいて、一般的なものが把握される」²⁸⁾であり、直観についての教育学的概念が目指すものは、一般性に関係なく一般的なものが直接的に与えられるということである。この直観理解は、すでに明白にペスタロッチにおいて述べられているものである。

クラフキーは、以上のように三点から直観概念を把握したのであるが、では彼がカテゴリー陶冶において特に重要と考えた「カテゴリー的直観」Kategoriale Anschauung とはどのようなものであろうか。

直観において把握された一般的なものが、「それが把握される特殊な場合と同様に一連の類似的な場合又は全体的根本方向をも解明するものであるならば、こうした直観はそれが把握したもののカテゴリーとして作用する」²⁹⁾クラフキーは、これを「カテゴリー的直観」又は「カテゴリー的経験」というのである。

ここでもまだ、それは決して概念ではない。こうした直観によって把握された一般的なものは、特殊なものの現存在に結びつけられているので、特殊なものの一般的なものにすぎない。それはまだ思惟的に把握された一般的なものを表わしていない。それは「前概念」であって、現実との接触から認識までの通過段階である。その一連の類似的な場合にとつての妥当性は、先取りのものである。それ故、現実の内容においての吟味や確認が必要なのである。このような立証によって、その時までただ単にポテンシャルにすぎなかった解明作用をもつ力が精神的カテゴリーにまでなるのである。

こうした過程が進行するための前提、その成果をクラフキーは「適切な直観」adquate Anschauung 又は「適切な経験」adquate Erfahrung³⁰⁾というが、さらにこの直観が反省による経過のなかで獲得する解明作用に注目して、「カテゴリー的直観」又は「カテゴリー的経験」と呼ぶのである。

しかし、クラフキーは次のように主張するのである。「すべての直観、すべての経験が、子どもが彼の時代のなかでして彼の生活圏のなかで彼の生を精神的に支配しうるために必要としている本質的な、解明的な洞察や経験をあらわすのに適しているとは限らない」。³¹⁾日常生活での直観や教育外的生活経験は、自らを「カテゴリー的直観」又は「カテゴリー的経験」にまで純粋に導びくには、あまりに複雑でありそしてあまりに表面的にすぎないからである。そこで、クラフキーは教育的課題をあげるのである。「子どもと青年の体験圏のなかで、教育

がそこにおいて実りのある反省を生じさせるような意味深長な経験と体験を見つけ出さねばならない。同様にしばしば、それがその作用圏自体のなかに又はそこにおいて、本質的なものが現われそしてその反省のなかで概念にまで高まりうるような直観、体験、状況をつくり出さねばならない」³²⁾と。

我々は、ここにおいて、クラフキーのカテゴリー的直観の理論とその教育的課題についての洞察が、いかにヘルマン・ノールの考え方に一致しているかを見い出すのである。「すべての概念的規定は前もって与えられた直観に対してのみつねに可能であり、あらゆる知識や形態化や組織化は、それらが確証されるべきならば、自己の体験する内実の定式化でなければならない」³³⁾「すべての形態化の統一意志においてと同様に、概念とすべての体系的思维の統一において効果が現われる精神の統一は、つねに生に相対している。そして、我々が認知や体験からある連関を構成的に作り出し、その内実を取り出されたものによって示すことにより、我々は前進する。精神の統一能力が確実な地歩を占めるこうした定式化のみが、生を解明しそして強める」³⁴⁾この命題は、ノールによれば「精神の構造法則」であり、我々はここに十分にカテゴリー的直観の思想を汲み取ることができよう。そして学校、教育が生現実と遊離する時、いつも浮上してくる直観、体験要求はこの基礎にあるのである。ノールは、そこで教育的課題についていうのである。「子どもを今までとは全く異った仕方では、陶冶生活で遊びや学校の共同生活や徒歩旅行や労働において根本体験に還元すること」³⁵⁾であること。

ノールの直観思想やそれに基づく教育の課題は、「ドイツ運動」die Deutsche Bewegung(1770年から1880年に至る。要するにシュトルム・ウント・ドランクからドイツ古典主義を経てローマン主義に発展していったドイツ精神史の運動であり、ノールは青年運動や改革教育運動もその同じ内的法則によって生起したと考えた)の歴史的体系的分析と彼の生の哲学を基礎として展開されたものであったが、クラフキーのそれはこれを継承したものとみることができる。

そして、クラフキーは、現代の教授学や教育学説において成長しつつある概念として「根本直観又は根源直観」、「根本経験」、「根本現象」、「意味深長な例」、「モデル出来事」、「根源への回帰」、「約束の経験」などをあげ、³⁶⁾教育内容問題への足掛りを見つけようとするのである。

結語にかえて

陶冶がカテゴリー的性格をもったものそしてその運動過程が弁証法的性格をもったものであるとする理解は、さまざまな教育思想家たちの理論にみうけられる。ノール、ヴェーニガー、フリットナー、デルボラフなどの理論がそれである。しかし、厳密な意味でそして発展的な意味で陶冶をそのように理解したものは、クラフキーが最初であろう。

では、この理解のもつ意味はどのようなものであろうか。18世紀以来、教育理論や教育実践が歴史的発展のプロセスで一定の独自性をもつ文化領域へと発展してきたが、そうしたなかで陶冶の本質が経験した言明によれば、陶冶とは主体形成のその時々の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ものであった。それ故、その過程を構造的に把えるならば、その二重の側面に対応して、一方では客観的・内容的契機が、他方では主観的・形式的契機が定立されることになる。そして、歴史的過程で対極的にいずれか一方の契機が強調され、それとともに形式陶冶理論と実質陶冶理論との長い人間の対立が展開されたのである。

これに対して、クラフキーは陶冶はつねに一全体であり、部分陶冶の加算ではないといった立場に立ち、それぞれの極端な一面性の強調を批判しながらも、同時にそれぞれのものに全体的な陶冶理解にとっての真理契機を認めつつ、カテゴリー陶冶概念によって形式的契機と実質的契機との統合を試みたのである。ここで、我々は形式カテゴリーと内容カテゴリーとの対立領域を越え、両者を総合的な立場で調停することができた。カテゴリー陶冶の「両側面の意味説明」モデルにあって、内的なものとの外的なものとの対立が解消されたし、そして陶冶過程での主観的要因と客観的要因との統一を、同時に形式カテゴリーと内容カテゴリーとの対立の克服として示すことができた。

さて、このように、クラフキーはカテゴリー性を陶冶の本質的な核と見、そしてそれによって形式陶冶と実質陶冶との間の長い歴史的な対立に終止符を打つことができたが、ではカテゴリー陶冶の構造的な質を規定しているものは何であろうか。方法論的には、それは「実りを結ぶ契機」と客体―主体―媒介の教育的形式としてのカテゴリー的直観(カテゴリー的経験)の原理である。コ

パイの「実りを結ぶ契機」に関する理論の分析によってクラフキーは自己の陶冶理解の正当性を確認できたし、そして「真の問いの覚醒」、「内的緊張」、「問題態度」、自己活動がカテゴリー陶冶にとっての不可欠な原理であると認識できた。また、直観思想の歴史的体系的分析によって、カテゴリー的直観がカテゴリー陶冶の重要な客体－主体－媒介原理であると確認し、そしてそれを形成するにあたっての内容的端緒を把握することができたのである。

我々は、以上、クラフキーの教授学構想に内在しているカテゴリー陶冶理論とその構造的な質を規定する方法論的原理を解明した。次に、その内容的な質を規定する「初歩的なもの」に問題を移さねばならないが、これについては次の機会に譲ろう。

引用文献

- 1) Wolfgang Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel, 1975, S.38.
- 2) ditto, S.38.
- 3) ditto, S.39.
- 4) Herman Nohl: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a.M. 1970, S.143.
- 5) ditto, S.144
- 6) ditto, S.140
- 7) Wilhelm Flitner: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, 1951, S.133.
- 8) Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategoriale Bildung, Weinheim, 1964, S.8.
- 9) ditto, S.297
- 10) ditto, S.8.
- 11) ditto, S.297
- 12) ditto, S.297
- 13) ditto, S.297
- 14) ditto, S.303
- 15) ditto, S.413
- 16) ditto, S.414
- 17) ditto, S.414
- 18) ditto, S.414
- 19) Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg, 1950, S.53
- 20) Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren, S.414
- 21) Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment, S.103
- 22) ditto, S.60
- 23) ditto, S.103
- 24) ditto, S.104
- 25) ditto, S.104
- 26) Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren, S.431.
- 27) ditto, S.431
- 28) ditto, S.431
- 29) ditto, S.432
- 30) ditto, S.432
- 31) ditto, S.433
- 32) ditto, S.433
- 33) Herman Nohl: Die pädagogische Bewegung, S.96
- 34) ditto, S.176
- 35) ditto, S.96
- 36) Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren, S.434