

## クラフキーと一般陶冶構想

正木 義晴

(平成2年9月28日受理)

### Klafki und Allgemeinbildungskonzept

Yoshiharu MASAKI

(Received September 28, 1990)

#### はじめに

最近の西ドイツの教育学的論義において、ドイツ固有の精神的に豊かな内実をもつ「陶冶」概念についての問題が注目されている。「陶冶概念が、まだ又は再び、教育的な諸努力の中心的な目標・方向カテゴリーとして使用できるか、否か」<sup>1)</sup>。

ある者は肯定し、ある者は否定する。ある者は陶冶概念の多義性から、又はそのイデオロギー性から否定し、またある者は肯定的な立場から、陶冶概念のルネッサンス、再発見について主張している。

この問いは、クラフキーの教授学構想にとってもきわめて重要な意味をもっている。この問いが肯定されれば、彼の初期の教授学的分析において明白になった陶冶理論的反省、意味、前提を「批判的・構成的教授学」において体系的に明示できるし、またカテゴリー陶冶の諸規定がその応用を通じて批判的に吟味され、そして彼の陶冶理論が具体的に明確な内実をえることができるからである。

本論は、クラフキーの一般陶冶概念、構想の考察を目的とし、批判的・構成的教授学への足掛りをつかむことにある。

#### I

では、一般的に流布している「陶冶」概念に対する否定的な論拠とはどのようなものであろうか。主に、四つのもものがあげられよう。

まず、陶冶という概念の多義性に対する批判である。ブレッツインカによれば、陶冶という言葉は経過、状況、  
道徳教育研究室

行為などと多義的に使用されるために、科学としての教育科学においては使用をさけるべき非科学的概念であると、これは、分析哲学、実証主義的立場からの批判である。

次に、陶冶概念に内在する理想性と高度さに対する批判である。この概念があまりに理想化され、そして高度なものを目指しており、かつ抽象的すぎるので、日々の親と子の教育関係や学校における教授学習のプロセスで実際に現実に習得しうるものなどを表現するのに適していない。という論拠によっており、これは主として行動主義的学習理論や行為理論からの批判といえることができる。

第三のものは、イデオロギー批判的な立場からのものである。陶冶は、歴史的にあまりに古くなった、現代の民主主義社会の教育課題にふさわしくない概念である。というのは、この概念は後進性をもつドイツの十八世紀の後期から十九世紀の中期までの階級社会内での社会層、有産教養市民層の人々によって形成されたものであり、彼らの自己理解の表現、かつ前民主的、非民主的社会政治構造の表現であるからである。それ故に、もし我々がこの概念を産み出した歴史的社会的な根源を正しく認識しえなかったり、その歴史的拘束性を忘れ、概念を一般化しそして現在の歴史的社会的状況に翻訳し、教育の方向概念として未来志向的に使用するならば、それは、即ちイデオロギー的定式、明らかに誤った社会意識の表現となる、というのである。

第四のものは、第三のもの、いわば変種であろう。これは、陶冶概念にみられる非政治的、非社会的な性格にその論拠をもつ。ドイツにおいて、十八世紀の後期から十九世紀の中期までの時代に市民階級が成立してくる

が、彼らは、確かに経済的には成人に達して強力になったが、政治的にはまだ未成年であった。彼らの現実の政治的不満に対して、陶冶概念がある種の補償機能をもつにすぎなかったといえるであろう。<sup>2)</sup>

では、クラフキーは、これらの陶冶概念に対する批判に、どのような態度を示すのであろうか。

クラフキーは、これらの批判に確かにそれなりの部分的真理契機が内在されていると認めつつも、我々の教育の現在と未来の課題を考えれば、決して「根本カテゴリーとしての陶冶概念」は放棄することができない<sup>3)</sup>、と主張するのである。その理由は二つあるが、一つは体系的な性質についての論拠によるものであり、他はその歴史的な論拠・確証によるものである。

彼は、目標カテゴリーとしての陶冶概念の必要性を、まず次のように考えたのである。我々が教育可能性をもつ子どもに働きかける教育的努力、また成人に対する生涯教育の要求などが、何の結合もない並列的なもの、お互いに分散的な無数の個別的なものに陥るべきでないならば、否、むしろ、教育的な援助、規準、行為又は個人の学習努力が確実な地歩をきづき、責任あるものとなりうるならば、陶冶概念のような目標カテゴリー、中心カテゴリーが無条件に必要であると<sup>4)</sup>。そして、このような主張は、「解放」Emanzipation。「自己-共同決定能力」Selbst-Mitbestimmungs fähigkeit といった概念の導入によって更に確証を得るのである<sup>5)</sup>。クラフキーによれば、これらは陶冶と類似機能を有するもので、学習目標又は学習目標決定のための一般原理であり、そしてそれを構造的に見るならば、陶冶のカテゴリーと同一のものを行うべきものである。「それらは、すべての教育的な個別規準に対して、中心的で、上位に秩序づけられた方向づけの規準、評価の規準を特色づける」<sup>6)</sup>のである。

他方、クラフキーはその必要性を歴史的な分析によって強調しようとしている。周知の如く、ドイツ固有の豊かな内実をもつ陶冶概念は、1770年頃から1830年頃に発展し、この時代以来から確実な地位を獲得し、そしてドイツ語圏の教育学的思想の中心概念になっていった。レッツィング、ヘルダー、カント、シラー、ゲーテ、ペスタロッチ、フレーベル、ディステルベーク、シュライエルマツヘル、ヘルバルト、フンボルト、フィヒテ、ヘーゲル。彼ら、ドイツ精神史上の巨星たちは、人間性の目標としてそして憧憬の念をもって陶冶について語っていた

が、その本質は何であったのだろうか。クラフキーは、歴史的な分析を通じて、そこから、陶冶に内在する「批判的・進歩的」、つまり「社会批判的」契機を取り出しにくるのであった。「ドイツ古典主義の陶冶概念にとって次の主張がその主な要素となっている。即ち、すべての人間における理性能力の発展は、同時に人間が理性に合った共同談合-議論において、その経験の反省的加工において、共通の生活条件の進歩的な人間化をそして社会的政治的関係の理性的形態を得ることができ、根拠のない支配を破壊しそして自由なゆうぎ空間を拡大しうる、その可能性を開くということである」<sup>7)</sup>。カントが『啓蒙とは何か』のなかで、陶冶概念のもとに自己責任の未成年からの脱出、つまり「自分自身の悟性を使用する勇氣をもて」と呼び、また、ヘルダー、フンボルトらがフマニテートへの陶冶を強調したのは、自己決定能力に達するための権利の思想であり、すべての人間的な要求、可能性、更にその発展のための権利の思想であった。そしてそこには、これらの権利を侵害する伝統、所有支配関係への批判が十分に見い出されるのである。

このように、まさしく陶冶概念には、根源的に啓蒙主義、ヒューマニズム、社会批判、社会進歩といった意義契機が内在されていたのであり、従ってそれへの批判が十九世紀後半以降のその衰微の歴史にのみその根拠を置くとするならば、我々はそれが実のり豊かな歴史的な陶冶概念の内実を無視していることに気づくであろう。だから、クラフキーは今日の課題として次のことを主張するのである。「教育学的、哲学的、政治的思惟の歴史の偉大な時代の思惟端緒を生産的批判的に取り上げること、そしてそれらを、我々の現在の歴史的に確かに根本的に変化した関係、未来における発展可能性において熟考すること」<sup>9)</sup>であること。

## II

陶冶がドイツ古典主義と必然的に結びついた概念であると考えれば、一般的な性格上、陶冶概念の中心的な規定は、「一般陶冶」として理解されねばならないであろう。クラフキーは、そこに三つの意味契機が含まれていると主張するのである。

まず、「一般的」Allgemeinとは、「陶冶が一般的に当該の社会の、又は当該の文化圏の、最後に人類のすべての人間の可能性と要求である」<sup>9)</sup>。この点に関して、その意味契機は、コメニウスから始まり、近代市民社会の

民主主義的な人権思想に支えられたすべての人間的な能力や可能性の発展のための機会均等の原理に方向づけられている。

次に、「陶冶は一般的なものの媒介において中心的に実現される」<sup>10)</sup>ということである。「一般的なもの」とは、ここでは人間に一般的で共通に関係している文化内容や共通の課題、問題などである。「一般的なものの同化やそれとの対決は、形成すべきもの又は自己形成しているものを、これまでの歴史に固定化するために起こるのではなく、むしろ彼らをその歴史的に生成した現在と未来の把握と形態化のために、自己決定の中に解放するために起こる」<sup>11)</sup>のである。陶冶は、クラフキーが陶冶理論の客観主義批判においてすでに主張していたように、内容の単なる同化、吸収ではない。生産的同化であり、それ故に現在・未来志向的であり、批判的である。

最後に、「一般的なものは、人間的諸可能性の全体をめざす」<sup>12)</sup>ということである。もっとも、クラフキーにとって、この意味契機は、それらがすべての人間の自己決定と発展に結合される限りのものである。ここで、クラフキーは、ヘルバルトの多面的興味の原理、更にヘルダー、ペスタロッチ、フンボルトなどの新人文主義における人間の全体的陶冶理念について評価するのである。

### Ⅲ

我々は、一般陶冶概念に内在している三つの意味契機に関するクラフキーの考え方を見てきたが、次に、現代の教育課題に対してそれらの妥当性をいかに確実なものとしていったか、を考察してみよう。

第一の意味契機、すべてのものための陶冶、つまり一般的な民主的な陶冶としての一般陶冶は、歴史的にはドイツ古典主義の多くの思想家、さらにその流れをくむ現代の思想家によって支持されている。それは、すべてのものの立場、認識、能力における共通性の範囲をできる限り広げようとする要求であるが、クラフキーによれば学校組織的な次元では次の要求に導くのである。「統合型総合制学校への要求であり、内容的には総合制学校における核教授の、又はいわゆる一般教育学校制度の多様化に固執されている場合のところでは共通の学習の中心としての内容的に一致している又は同価値的な教授の広い領域の、一貫した構成への要求」<sup>13)</sup>である。

周知の如く、西ドイツにおいて、60年代の初頭以来、垂直分岐型の伝統的な学校制度のもつ多くの欠陥が自覚

され、これらの欠陥を克服する試みとして総合制学校（Gesamtschule）が生まれた。伝統的な学校制度への批判は、主に次の点に向けられていた。即ち、義務教育終了後の学校、特にギムナジウムは、選抜の原理を重視しすぎ、生徒一人ひとりの発達を犠牲にしており、その結果、能力資源を浪費しているという点である。また、あまりに早くから生徒を決められた教育ルートに振り分けしてしまうために、多様な能力の開花が妨げられるという点も批判された。こうした批判に対して、総合制学校は次の点を目指すプログラムであった。

1. すべての生徒に学問を志向した共通基礎教育を与え、教育水準全般を向上させること。
2. すべての生徒が共通に学習する中核的な教育内容領域を決定する一方、選択制や到達度別編成を増し、そして一人ひとりの生徒の能力や適性を考慮し開発すること。
3. 生徒の教育ルートについての決定をできるだけ中等段階Ⅰ終了時にまで延期し、前述のような早期選抜のもつ欠陥を取り除くこと。
4. 後統の若き世代が学校とともに生活することにより、社会に存在する階層的障壁を除去すること。

こうした教育目標を実現するために、基幹学校、実科学校、ギムナジウムといった三つの伝統的な学校形態を合併した総合制学校の導入は、ドイツの教育改革史上画期的なものであった。教育改革の必要性を叫ぶ世論、中等段階Ⅰの生徒数の増加に伴われ、また連邦政府の財政的援助に支えられ、学校の新設が促進されていったのである。しかし、70年代の半ば以降、保守派の反対運動が強くなり、また同時に出生率の低い世代が中等段階Ⅰに入学してきたために、総合制学校の新設は不可能となっていた。1980年代初頭では、統計によると、13才児の40%以下が基幹学校に、50%以上のものが実科学校とギムナジウムに属しており、総合制学校の生徒数はたった数パーセントにすぎない。

クラフキーにとって、総合制学校の導入はきわめて重要な意味をもっていた。そこに、今日まで常に存続している階層的に制限されていた陶冶機会、教育の機会均等の増大の可能性が実現される契機を見い出していたし、そしてそれを弁護することによってフンボルトらの伝統路線に自己を置くことができたからである。従って、総合制学校の発展を阻止する政策は、「すでに獲得された歴史的立場の背後への復帰」<sup>14)</sup>を意味するものであった

のである。

そして、『内的学校改革のためのテーゼ — 総合制学校の例において』で次のようにまとめている。「私は総合型総合制学校の根本理念を保持している。その草案を今日（15年間の試みの経験、付随している研究の結果、そして国際的な学校改革の実践からの新しい衝撃を基礎に）一步一步、一貫した民主的そして人間的な社会の学校政策的に必然的な主導的パースペクティブのために、批判的に書きつづけることができる。それにもかかわらず、我々の考えでは、学校改革と教授改革の必然性と可能性を共和国における全体的に少数の総合制学校だけに与えようと判断を下すのは誤っている」<sup>15)</sup>。即ち、クラフキーによれば、このテーゼは、教師が日々の学校生活のなかで彼らの教授を基本的に民主的で人間的な目標に方向づけようと試みる限り、すべての学校形式と学校段階に関連されるべきものである。

一般陶冶についての第二の意味契機は、社会的と同時に個人的に意味あるものとしての、陶冶のプロセスで習得すべく「一般的なもの」の問題に関係している。従って、一般陶冶の内容性への問いが中心となる。この問いは、もちろん教育内容の規準問題、選択問題と必然的に結びついていくが、クラフキーはそれを古典的なもの、既成の文化内容への問いとして理解していない。その陶冶価値は現実の連関において証されるべきだからである。「私の考えによれば、この問いを新しくそしてそのうえ批判的で、歴史的・社会的・政治的・教育的意識をもつ立場におかなければならない」<sup>16)</sup>。それ故、クラフキーにとって陶冶は次の意味をもつのである。即ち、共通の現在と予測可能な未来の中心問題についての歴史的な意識をもって、このような問題に直面しての共同責任を洞察することでありそしてそれらを克服する努力に関与する準備であると、中心問題、クラフキーは、「カギ問題」Schlüsselproblem<sup>17)</sup>ともいっているが、それは次のものである。

- 平和問題と東西関係
- 環境問題
- 自然科学的・技術的・経済的進歩の可能性とその危険性
- 南北落差のような先進地域と発展途上地域
- 社会的不平等と経済社会的な権力の立場
- 我々の共有な要件の形態化の一般的方向化の原理としての民主化

- 経済的社会的政治的意味そして個々人の個人的な社会的同一性の意味におけるの労働と失業
- 労働と余暇
- 一方で個々の小社会集団の自由ゆき空間や協同決定の要求と他方で巨大な組織と官僚主義の体系
- 世代間相互の関係
- 人間の性と両性の関係
- 伝統的そして二者択一的な生活様式
- 個人的な幸福要求と人間間的責任性
- 普遍的で絶対的な責任性に相対しての国民的同一性に基づく決定の権利と限界
- ドイツにおけるドイツ人と外国人
- 疎外されるものとそうでないもの
- マス・メディアとその作用の可能性と問題性
- 科学の現実考察、いわゆる現代世界の誤った科学化と人間、現実との日々の関係

クラフキーはこのようなカギ問題を提示し、いずれの若者も陶冶過程、教育制度の多様な段階でそれらに取り組むことを要請するのである。さて、ここで学習の方法が、教授の方法が問題であろう。もちろん、ここではただ一つの見解を提示したり、これらの問題に関する議論のなかでの解決のための提案を与えたりすることが重要であるわけではない。それは、一般陶冶が目指す自己決定能力の発展という要求と矛盾するであろう。クラフキーにとって、発見的、範例的学習が意味をもつものであり、それ故、こうした問題の歴史的な根源を発見したり、多様な問題解決のための提案を見通したり、それについての論争を保持したり、問題を見通すための感受性を形成したり、獲得した洞察に基づいての行為経験と行為能力を発展させることが重要なのである。その場合に、クラフキーによれば、「連帯責任の原理と同様に、自己決定-共同決定の原理の意味における陶冶では、わけても重大なのは、次の洞察によってその特徴が示されるのである。即ち、一方で時々の最大限の共通性を得ようと努めること、そして他方でだがつねに多様な論争上の見解、問題解決試案、生活企画への可能性を保証することが必要であるということ」<sup>18)</sup>。そして、クラフキーはこのような理解に基づく一般陶冶の必然的な契機として三つの根本的な能力<sup>19)</sup>をあげている。第一に、自己批判のための能力を含めての批判能力(Kritik-fähigkeit)、第二に、論証能力(Argumentations-fähigkeit)、第三に、ある状況、ある問題、ある規準を時々の他の関係者の立

場から見る事ができる能力の意味での感情移入 (Empathie)。ここで注意しなければならないことがある。それは、まずそれらの能力が相互に制約し合っているという事実であり、また、それらの純粋な形式的機能が問題ではない、ということである。機能的陶冶理論に対する批判においてクラフキーがすでに明らかにしたように、能力の存在は人間と内容との出会いにおいてのみ考察されねばならないし、その際に内容は決して最初からしめ出されてはならないのである。それ故に、内容に関係されている能力、「一定的内容的な洞察とカテゴリーを前提としている又はそれを含んでいる能力」<sup>20)</sup>が問題なのである。

さて、我々は、今日における一般陶冶構想が我々の現在と予測可能な未来のカギ問題への集中によって成立するということを見てきたが、しかし、これだけでは十分ではありえないだろう。この集中化には、つねに現在とといった点へのある種の固定化、視野が狭くされること、欠陥的解放性の危険が伴っているからである。従って、補充が必要となる。クラフキーは次のように主張するのである。一般陶冶構想は、「人間的な自己理解と世界理解の多様な可能性への、そして言葉の最も広い意味での文化活動への通路を開く」<sup>21)</sup>学習領域、一般内容を含まなければならない、と。もっとも、この要求は、主体の側からみれば、相対的に自由に選択可能な個人の興味関心の多様性を志向するものであって、ここに「多面的又は全面的陶冶としての陶冶」、即ち一般陶冶の第三の意味契機が見い出されている。

クラフキーが通路としてあげているものは次のものである。数学的思考、現実認識の自然科学的方法と自然との前科学的—科学外的活動的、かかわり合い、手工的そして技術的な現実形態化、地理的そして民族学的世界知、社会と政治についての歴史的そして社会科学的理解、母国語のそして外国語のコミュニケーション、宗教的又は世界観的生解釈、言語文学的、音楽的、造形的、演劇表現的領域における美的知覚と形態化そしてその上美的なものへの広領域への解放、あそびの多様な方法、身体運動、スポーツ、個人的そして社会的—政治的な人間の生存の意味問題についての初歩的—哲学的な熟考。

もちろん、ここでも範例的な通路が意味をもつのである。ワーゲンシャインや他の理論家たちが主張していた「発生的、範例的、ソクラテス的な教授学習」の意味での「学習を学習すること」、即ち客観的な変化に応じて

自主的に又は他人の援助でもって、常に新しい学習過程を完成していくのを許すような立場やその方法能力を開発していくことが重要なのである。そのためには、どのような方策が必要なのであろうか。クラフキーは、三つの点を取り上げるのである<sup>22)</sup>。

1. 新しい経験のために開放性を獲得すること、これまで習得した知識、認識の立場、解釈のための模範を問題にするために開放性を獲得すること。
2. 我々が新しい経験、立場、発展にその手掛りでもって問題としうる根本カテゴリーを獲得すること。
3. 我々は新しい情報を取り入れそして加工する道、方法、準備性を習得しなければならない、ということ。

そして、クラフキーは多面的又は全面的陶冶におけるこうした目標設定のもとで、「教育制度における教授はプロジェクト、実習、偵察の形で、再三再四自己を学校外の現実に関わらなければならない」<sup>23)</sup>と強調するのである。

最後に、第三の意味契機について考えてみよう。具体的な人間の「多面性又は全面性の発展」としての一般陶冶である。もちろん、ここでは単に認識的次元だけが問題であるわけではない。洞察や知的能力のみが問題であるわけではない。また、「感情的な経験と驚きを可能にすること、表現することと反省すること、道徳的政治的責任、決定—行為能力を喚起すること」<sup>24)</sup>も重要なのである。前述のカギ問題を例にとっても、それらを単に認識的な次元において取り扱い、そして論争することは一面的に過ぎず、我々の行為要求を無視するばかりでなく、我々の興味関心のパースペクティブを誤ることになるのである。それ故に、クラフキーは次のように主張する。「教育制度とそこにおける教育的努力は、生徒の学校外の現実に対して、そのすでに手もとにある又は可能な経験と論争に関わらなければならない」<sup>25)</sup>と。

我々は、ここで全面性の問題をより詳細に考察するために、クラフキーの主張する「教授の内的区分」について触れてみよう。彼は、すべての陶冶過程のなかで得ようと努めるべき全面性の問題をここで十分にテーマ化している。「教授がいずれの個々の生徒をも最適に助長しようとするならば、それがすべての者を助けてできる限りの高度な自己活動と自主性を得させそして彼らに社会的な接触—共同能力を与えようとするならば、その場合に教授は内的区分の意味で熟考されねばならない」<sup>26)</sup>。

これがクラフキーの仮説であった。そして、内的区分に  
関係づけられるべき教授の根本形式として四つのもを  
あげている。まず第一に、現実的な生徒の興味関心の方  
向性、行為関係、共通の作業の三つによって支配的に規  
定されるプロジェクト教授であり、第二に、比較的に前  
提が十分でそしてそれ故に体系的に段階づけられ、発展  
すべき認識連関と能力を得ることに有用な教育課題であ  
る。第三は、比較的概観しうる局面をつつみ、しかし多  
くの場合に多面的に構成され、比較的に独立している専  
門的なテーマの形態をもつ教授である。そして、最後  
に行い、確実化、応用に役立つ訓練教授について語るの  
である。クラフキーに従えば、これらの根本形式に基づい  
て具体化されるべき内的区分が、すべての生徒を豊かな  
人格の発展へと援助するのである。

#### 結語にかえて

我々は、以上において一般陶冶構想における意味契機  
について考察してきたが、最後にその批判的・構成的教  
授学にとつての意義について考えてみよう。

教育の機会均等の原理に基づいた社会的、一般的、民  
主的な陶冶としての第一の意味における一般陶冶は、す  
でにコメニウスの『大教授学』にみられるが、歴史的に  
は何よりも初期市民階級の政治的・社会的な解放志向に  
その基礎をもっているといえよう。それは、近代の労働  
運動や現代の自由主義、民主主義によって受け継がれ、  
そして社会民主主義によって更に発展をみるのである。  
このような一般陶冶の意味契機は、個人の側からすれば、  
すべての人間の共通な能力の形式での個人的な人間性  
における社会性の歴史的に可能になった直接的表現を表  
わしている。民主的な社会実践のすべての領域では、ク  
ラフキーのいうような「自己決定能力」「共同決定能力」  
「連帯責任能力」などが不可欠であり、そしてそこから  
陶冶要求が生じるが、それらが形成されるべきであるな  
らば、今日に存在している陶冶可能性を社会的に一般化  
することがすべての個人の理性的な関心にとって重要な  
課題である。ここで、クラフキーにおいて、一般陶冶の  
思想は「統合型総合制学校」「内容的に一致している教  
授の広い領域」への要求に進むのである。

クラフキーによって吟味されている一般陶冶の第二の  
意味契機は、「一般的なものの媒介における陶冶」であ  
る。ここで、彼は一般陶冶の内容問題についてのカテゴ  
リーの意味づけらが、陶冶を文化内容のもつ拘束ある規

準と同一視するあり方を批判している。それは、彼が前  
にカテゴリー陶冶理論構想において批判したところの実  
質陶冶次元の批判である。内容問題に関して、彼によ  
って提示される二者択一は、明らかに、現在と未来に意  
味のある「カギ問題」との範例的で、基本的、理解的、発  
見的な対決を意味している。確かに、クラフキーの示し  
た「カギ問題」のリストは、たいへん現実的で未来的な  
性格をもっている。それは、「初歩的なもの」Element-  
ariaの意味で生産的に同化されるべきであり、それ故、  
明らかに一般陶冶価値をもつといえよう。

それにしても、「カギ問題」のテーマ化は、クラフキ  
ーが『初歩的なものの教育的問題とカテゴリー陶冶理論』  
においてカテゴリー陶冶の具体的な第三の内容領域とし  
て展開した「歴史的-初歩的なもの」の理解を思い出さ  
せる。だが、「カギ問題」はその現実性、燃えるような  
時代問題との対決のための必然的な寄与によって特色づ  
けられているが、「歴史的-初歩的なもの」は人間的な  
自己-世界理解の多様な可能性への通路を開く内容を包  
括しているのである。従って、両内容領域が相互に補い  
合うことが重要であり、それらの陶冶内実の生産的同化  
から、自己決定、共同決定、連帯責任、行為諸能力を与  
える人格が生じると考えることができよう。

一般陶冶を構成している第三の意味契機は、すべての  
個々の人間の多面的・全面的陶冶である。全面性におい  
て、本質的に陶冶についてのそれ自身につねに与えられ  
ている人的に高度な主観性が現われる。学習者の発達状  
態、興味関心、能力などが、すべての教授が結びつかね  
ばならない主観的前提として理解されよう。それ故、主  
観的-形式的側面は、クラフキーによって二重に規定さ  
れることになる。それは、カテゴリー的陶冶過程の感情  
的、認識的、道徳的、政治的、社会的心理的形式として  
と同時にその個人的基礎として働くのである。従って、  
全面的陶冶は、個々のものが具体的に陶冶といった出来  
事のなかに持ち込むすべての現実的な潜在力の発展・実  
現と同時に、彼の個性に基礎をおくすべての人間的な機  
能に応じた彼の陶冶の増大なる区分を意味しているの  
である。

我々は、以上の考察から次のようにいうことができよ  
う。一般陶冶構想においてのカテゴリー的性格は、特に  
内容の一般性と主観的同化形式としての全面性との関係  
から生じている。主観的-形式的陶冶次元は、興味関心、  
感情経験、認識能力、洞察、決定-行為能力、責任性な

どのカテゴリーにおいて再び見出されている。他方、客観的・実質的陶冶次元において、クラフキーは「カギ問題」のモデルとして範例的学習の方法をもつ初期の陶冶内容の必然的な「初歩化」の洞察を強調している。そして、一般陶冶構想において両次元が弁証法的に統一されている。それ故、陶冶のカテゴリー的構造が、ここにおいてより力強い歴史的で具体的な内実を獲得しえたのであり、「批判的・構成的教授学」の構成への足掛りをえたのである。

引用文献

- |   |        |                    |
|---|--------|--------------------|
| 1) Wolfgang Klafki:: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik Beltz 1985 | S. 12. | 7) ditto, S. 14.   |
| 2) ditto, S. 13   |        | 8) ditto, S. 16.   |
| 3) ditto, S. 13.  |        | 9) ditto, S. 17.   |
| 4) ditto, S. 13.  |        | 10) ditto, S. 18.  |
| 5) ditto, S. 13.  |        | 11) ditto, S. 18.  |
| 6) ditto, S. 13.  |        | 12) ditto, S. 18.  |
|   |        | 13) ditto, S. 19.  |
|   |        | 14) ditto, S. 19.  |
|   |        | 15) ditto, S. 234. |
|   |        | 16) ditto, S. 20.  |
|   |        | 17) ditto, S. 21.  |
|   |        | 18) ditto, S. 22.  |
|   |        | 19) ditto, S. 23.  |
|   |        | 20) ditto, S. 23.  |
|   |        | 21) ditto, S. 25.  |
|   |        | 22) ditto, S. 26.  |
|   |        | 23) ditto, S. 26.  |
|   |        | 24) ditto, S. 24.  |
|   |        | 25) ditto, S. 24.  |
|   |        | 26) ditto, S. 127. |