

クラフキーと批判的・構成的教授学構想

正木 義晴

(平成3年9月30日受理)

Klafki und Konzeption Kritisch-Konstruktiver Didaktik

Yoshiharu MASAKI

(Received September 30, 1991)

I

本論は、クラフキー(Wolfgang Klafki, 1927～)の教授学構想における方法論的端緒の分析、吟味を通じて、その性格や構造を批判的に明らかにしようと意図したものである。ここで、方法論とは教育技術、教授形式、教授組織、方法の理論をもちろん意味してはいない。それは教授学の基礎づけ、科学的性格づけを意味しており、そして中心問題となる方法論争は教授学の自己理解の新たな試みといえることができる。

精神科学的教授学から批判的・構成的教授学への科学的な歩みは、必然的でありそして発展的であるといわれる。これは、何らかの歴史形而上学的な意味をもつ歴史的客観的な発展法則による意味といったわけではない。最近の20余年の一般教育科学的なそして教授学的な論義において数々の探究端緒が現われ、解釈学的端緒の新たな展開を生み出したばかりでなく、何よりも経験科学的端緒と社会批判・イデオロギー批判的端緒が精神科学的教授学の限界や弱さを明らめに出し、その科学的根拠を動揺させた。クラフキーによれば、精神科学的教授学が前者の批判に前向きに対処し、自己を変化させ、自己を超越し、自己をより大なる問題連関におき、そして批判的・構成的教授学の構想のなかで止揚される¹⁾といった意味なのである。だが、我々は、ここで精神科学的教授学のある部分は克服されるが、他方ではある本質的な部分が一つの強力な放棄されえない契機としてその構想において保存されているということを目を注ぐべきではない。

ドイツの教授学における精神科学的教授学から批判的教授学

的・構成的教授学への必然的な発展というテーゼを考えようとするならば、いったい精神科学的教授学とは何であったかを問う必要がある。

精神科学的教授学は、一般的に精神科学的教育学の一部門であり、教授の問題分野に方向づけられた部門である。精神科学的教育学とは、簡略化するというならば、ルソーに始まり、ペスタロッチ、ヘルバルト、フンボルト、シュライエルマッヘル、フレーベル等を介して発展していった近代的教育学的思惟を基礎にし、ディルタイの生の哲学、精神科学理論の方法論的端緒によって構成されているドイツの教育科学である。ノール、シュプランガー、リット、ヴェーニガー、フリットナー、ガイスラー、ブロッフマン、ボルノーなどによって発展されたものであり、1918～1933年、1945～1960年の時期において、ドイツで教育科学の最も影響力をもつ部門であった。

教授学といった問題分野に限定しようとするならば、ここで使用されている教授概念に注目しなければならない。

ギリシア語の *didaskhein* に由来する教授学といった概念は教育学的思惟の歴史においてたいへん異って規定されており、現在でも統一的概念使用は存在しない。しかし、クラフキーによれば、現在では四つの意味が関係しているといわれる。

- (1) すべての形式のなかのそしてすべての段階においての教えること、学ぶことについての科学、学説としての教授学
- (2) 包括的な意味での陶冶学説としての教授学
- (3) 教授の科学としての教授学
- (4) 陶冶内容、その構造と選択の理論としての教授学
又は陶冶カテゴリーの理論としての教授学²⁾

ヴェーニガー、デルボラフ、クラフキーなどの教授学概念は(4)に属している。ヴェーニガーの学徒であったクラフキーにしてみれば、当然ヴェーニガーの教授学の影響を受けたことは否定しえないであろう。だが、それなりの理由もあるのである。デルボラフと同様に、クラフキーは「教科技術が説かれる『いかに』の問題や、教育、教授の形式や方法の理論としての『方法論』から、『何を』の問題へ、即ち、陶冶の内容や価値の理論としての『教授学』への主要な関心の移動がみられ、内容の問題の結果として、方法の問題もその意義をもつことができる」³⁾と主張している考え方がそれである。ここで陶冶の内容や価値にかかわる理論としての教授学と教授の形式や方法の理論としての教授論・方法論を区別し、前者に後者を基礎づけさせ、前者に優位を与えているが、それは固定化された方法・技術の伝達に力点を置く従来の教授論・方法論のあり方や日々の教授実践を一方向的に一定の固定化された方法、様式によって規定するあり方を批判し、そして科学的に基礎づけられた教授学に教授研究の率先性をもたせようと意図しているからにはかならない。かくして、クラフキーにとって、陶冶の内容や価値の問題、その科学的性格づけの問題が教授学研究の主要な問題となるのである。

以下、我々はクラフキーの精神科学的教授学についての基本的な性格をまとめてみよう。

- (1) 教授学は一般的な目標決定、陶冶概念を前提とするし、又はそれを含んでいる。それ故に、精神科学的教授学は陶冶概念に方向づけられた陶冶理論的教授学といえることができる。
- (2) 学校において、教授によって媒介されるべき普遍妥当的に承認され又は根拠づけられうる哲学的、神学的、科学理論的な規準と内容の体系は決して存在しない。これはディルタイの歴史主義の立場を継承した考え方である。従って、教授目標や内容の選択、配列についての教授的決定は、一定の歴史的前提のもとでの歴史的決定なのである。
- (3) 教授的決定は精神的な又は社会的諸力の対決の結果である。より具体的にいうならば、それらは、教授目標と教授内容に関しての精神的又は社会的諸力の対決に直面して、教育政策的なそして教育的な責任によって下される決定なのである。
- (4) 方向路線又はカリキュラムの担い手、支配する要因は、国家である。もちろん、ここでは国家形態が

問題となろう。ヴェーニガーによれば、それは民主的な法治・文化国家であり、つまり教育の独自性(若者を固有の未来の決定の自由へ、成人性へと能力を与えるといった教育目標を承認すること)の意味でその支配作用を心掛けている国家なのである。

- (5) 人間のいずれの発達段階もそれ自身のなかにその価値をもっておりそして同時にその次のものの充実のための必然的な条件であるならば、次の原理が原則として妥当する。若者の現在と未来の要求がともに同時に満足されねばならないと。これは、ルソー、フレーベル、更にシュライエルマッヘルによって展開された原理である。
- (6) 教授学的研究と教授学的理論は、カリキュラム形成の実践家、その具体的な教授の課題の解決にあたる教師のための啓蒙的決定援助として理解される。ヴェーニガー、フリットナー等による考え方がこれにあたる。
- (7) 方法はつねにただその教授学的前提でもってのみ描かれ、示されうる。この命題は、ヴェーニガーにみられるように、方法論との関係での教授学の優先性についての考え方である。
- (8) 今までの諸原理は一定の学校様式、学校段階のすべての特別な教授学にとっても、そして専門教授学にとっても妥当する。
- (9) 教授学は、精神科学的教育学によって純粋な理論的部門として理解されるのではなく、むしろ実践のための実践についての科学、つまり教育実践でもって成長しつつある世代のために共通の責任を分かち合う科学として理解される。
- (10) その援助でもって精神科学的教授学がなすところの方法的取り扱い、ここでは十分に吟味されえない。それ故に、それを歴史的-解釈学的なものとして特色づけ、教授的文書の意味の体系的解明として特色づけることで満足しなければならないし、そしてその上教育的決定状況を明らかにし、意識的に根拠づけられた教育的決定を可能にし、しかも促進する目標でもって満足しなければならない。

II

クラフキーによれば、批判的・構成的教授学は精神科学的教授学を生産的に、かつ発展的に継承しているといわれている。それは「批判的」Kritisch、「構成的」

Konstruktiv といった形容詞の意味規定に表現されている。

まず、前者の意味について考えてみよう。この教授学の立場は、特定の基本的な教育的・政治的決定と、つまりある特殊な認識関心と不可分に結びついている。即ち、それは「すべての人間の自己決定と共同決定を実現するという、それにふさわしい構造をもった民主的な社会においてのみ可能な目標への決定」⁵⁾と結びついているのである。この限りでのみ、教授学は「批判的」であるわけであるが、もちろん、ここで、ただちに理想的な人間像や社会像が具体的に示されているわけではない。これは、いわば歴史的に獲得されてきた目標原理であり、我々が歴史的・社会的なプロセスのなかで常に新たに解釈し直し、そして政治的・教育的に具体化、実現しなければならないものなのである。

我々は、ここにあって教育、教授によって開かれた個人の自己決定する可能性、共同決定や連帯責任に関与する可能性と政治的に実現される社会構造との間の相互制約性を認識することができるが、この認識がすべての人間の自己決定、共同決定、連帯責任を可能にするというだけではない。同時に、このような認識がすべての人間の自己決定、共同決定、連帯責任の上に確立されねばならないのである。これが、クラフキーによれば、「批判的」といった意味での教授学の基本的な立場なのである。

こうした立場から、クラフキーは自己の教授学の課題について次のように主張するのである。「教授学は、一方で自己決定能力、共同決定能力、連帯責任能力の発展の意味での教授・学習に対立する妨害の現象、様式、その原因を調査・研究しなければならないし、他方ではこうした教授・学習の過程を実現するための可能性を見出し、輪郭を描き、実験しなければならない」⁶⁾。

ここで、中心的位置を占める目標原理である「自己決定能力」「共同決定能力」「連帯責任能力」の概念使用に対して、補足注釈が必要であろう。

ドイツの固有の精神的に実り豊かな内実をもつ「陶冶」概念が教育的な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、否かの問題が、現在ドイツの教育学的論義において注目されている。ある者はこの概念の多義性から、又はそのイデオロギー性から否定し、他の者はそのルネッサンス、再発見、再評価について主張している。クラフキーは、この問題に対して、我々が教育の現在と未来の課題を考えるならば、決して根本カテ

ゴリーとしての陶冶概念を放棄しえないと主張するのである。理由は二つ考えられるが、一つは体系的な立場によるものであり、他は歴史的な立場によるものである。

まず、彼は体系的な立場から次のように主張している。教育可能性をもつ人間に働きかける実践的・教育的努力やそれを解明し、基礎づけている理論的研究と反省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、教育的援助、規準、行為、学習努力が確実な地歩をきづきう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なであると⁷⁾。こうした主張は「解放」「自己決定能力」「共同決定能力」「連帯責任能力」といった概念の導入によって更に確証をえるのである。

他方、クラフキーはその必要性の根拠を歴史的な立場によっても解明するのである。周知の如く、陶冶概念は1770年頃から1830年頃に発展し、以来、確実な地位を獲得し、そしてドイツ語圏の教育学的思惟の中心概念になっている。レッシング、ヘルダー、カント、シラー、ゲーテ、ペスタロッチ、フレーベル、シュライエルマッヘル、フンボルト、フィヒテなど、またそれ以降のドイツ精神史上の巨星たちは、人間性の目標として憧憬の念をもって陶冶について語っていた。その本質は何であったのか。ブランケルツ、ホルクハイマー、アドルノ、ハーバマスらが最近試みたと同様に、クラフキーは教育学的哲学的・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、そしてそれらを我々の現在の歴史的に確かに変化した関係、未来における発展可能性において熟考することによって、その本質的な契機として「自己決定能力」「共同決定能力」「連帯責任能力」を取り上げ、陶冶概念のルネッサンスを主張するのである。

このように、体系的、歴史的な根拠から、批判的、構成的教授学も、陶冶理論の基礎づけを必要としそして可能であり、その意味で陶冶理論的教授学であるということができるのである。だが、ここで注意しなくてはならないことがある。それは、その土台、基礎となるべき陶冶理論が開かれた発展可能性をもっているということである。こうした意味では、批判的・構成的教授学は精神科学的教授学の特色ある伝統を継承しながらも、それを超えているといえよう。

次に、「構成的」Konstruktiv といった形容詞の意味規定について考えてみよう。これは、クラフキーによ

れば、「この教授学構想にとって本質的であるところの、一貫した実践関係、行為・形態化・変化の関心を指示」⁸⁾しているということである。

それは純粋な理論的部門として自己を解していない。それは「実践のための実践についての科学」であり、教育実践、教授実践でもって教育可能性をもつ成長しつつある若者や青年のために共通の責任をわかち合う科学であり、そしてそれは実践関係を技術的な意味での理論的成果の単なる実践への適用としてとらえるのではない。行為理論的に、つまり「その時々々に新たに実践的・教育的行為へと伝えられ、そして科学的研究の成果を統合するような反省」⁹⁾としてとらえるのである。

このような意味では、確かに批判的・構成的教授学は精神科学的教授学の理論的端緒を正しく継承しているといえようが、しかしそれは次の点で後者を超越しようとしているのである。

クラフキーにとって、そこには単に教育的・教授的行為の前提、可能性、限界についての実践家（例えば、教師やカリキュラム構成者など）の意識や態度、心構えの啓蒙、その援助に、その本質や使命があるのではない。「理論の先取り、可能な実践のためのモデル企画、変化する実践のための、人間的で民主的な学校とそれにふさわしい教授のための基礎づけられた構想」¹⁰⁾を含んでいるのである。

また、そこには理論の実践に対する優位性又は実践の理論に対する優位性が示されているのではない。理論と実践とを、相互に制約し合い、同時にその時々で新たに媒介される弁証法的な全体構造の要素とみなすところの理論と実践の協同の形式を有する構想が含まれているのである。

III

クラフキーの構想する批判的・構成的教授学は、研究方法論的な立場からみるならば、三つの根本的な端緒の統合といったかたちで特色づけられていよう。歴史的・解釈学的端緒と経験科学的端緒と社会批判的・イデオロギー批判的端緒である。

もちろん、ここではそれぞれの端緒の単純な加算が問題となるわけではない。また、それぞれの科学理論的自己解釈の単なる借用が問題ではない。三者は、それぞれ相互に必然的に他を排除し合う性質のものではない。いずれの端緒も、他の二者に関連づけられて、自己の科学

理論的な機能を果すことができるのである。それ故に、クラフキーは次のように主張している。「方法の結合は独立の科学理論的論証に基づくものであり、三つの科学方法論的根本端緒を相互に関係させる必然性は論証的に証明される」¹¹⁾と。

このテーゼを明らかにするために、まず、歴史的・解釈学的端緒について考えてみよう。

クラフキーは次のように主張している。「全体連関は歴史的、解釈学的端緒から解されなければならない」¹²⁾精神科学的教育学の根本的な信念の第一にあげられるものは、すべての現象はそれらの連関(Zusammenhang)から理解されねばならないということである。生は、いかなる場合も連関としてある。自己と外的現実環境の間にはたえざる相互関係があり、そしてそのような相互関係にこそ我々の生があるが、この生の交渉が構造連関である。教育の領域において、個人、教育可能性、社会的政治的文化的要求、倫理的目標などからなる諸関係のなかで、あらゆる行為、意見表明、個々の振舞いがなされる以上、この見解は当然であろう。だが、もちろん、この連関が技術的な意味での複雑な機械だとか、生物的な意味合いでの有機体の合法性にたとえられてはならない。ここでいう連関は「意味」連関である。というのは、教育の事象はつねに教育的な意味をもつ行為であり、過程であり、意味に方向づけられた表現だからである。では、この連関をより詳細に基礎づけているものは何であろうか。それは、その自己理解によれば、より大なる連関としての「生」であり、「文化」であるといわれるし、またこうした連関は「歴史」によって与えられるとも言われている。こうした意味で、クラフキーは教育学の方法論的端緒としての歴史的・解釈学的展望についていっているのである。

では、この端緒は教授学のいかなる側面や問題を取り扱うのであろうか。我々がカリキュラムや教案を編成する場合、我々が学校を組織する場合、教授理論をつくり出しそして実現しようとする場合、教師たちが教授の目標や内容や方法について討論する場合、教師と生徒あるいは生徒たちが対話や相互関係に入る場合、等、要するに教授実践や教授理論が営まれる場合に、常に次のことが重要であり、しかも問題なのである。即ち、「教育的意義、教育的意味付与、教育的意味関係が表現され、おかれ、媒介され、実現され、討論され、問題化されている」¹³⁾ということである。関係する者が意識しようが、

すまいが、このような教育的意義、教育的意味付与、教育的意味関係、そしてそれらを通じて引き起される反作用は、一方では包括的な教育史的連関にあるし、他方ではこれを越える歴史的、社会的連関にあるのである。このような歴史的・社会的に媒介された教授的意味付与はしかし、同時に、先取りのな未来の歴史、その生活状況や課題に関係している。学校や教授に対するこの意味付与には、ただ単に教育的経験や教育的伝統の解釈された意義、未来の先取りが入りこんでいるだけではない。人生の意味とか、個人と社会との関係、人間の実存にとっての子供の意義など、についての見解、要するに哲学的内実もそこにひそんでいるのである。

歴史的・解釈学的端緒は、このような問題連関を取り扱うのであり、それに応じて教授学の課題が次のように規定される。「科学的方法でもって、教授的決定、発展、議論、制度の意味、そこにしばしば隠されている歴史的契機、未来表象、哲学的含蓄を引き立たせ、それらを間主観的に吟味可能にし、議論可能にし、それとともに教授的行為や教授的決定を援助する」¹⁴⁾ ことである。

我々は次に経験科学的端緒について考えてみよう。歴史的・解釈学的研究はそれのみで教授的に重要な全体連関を把握できない。クラフキーによれば、「歴史的・解釈学的な解釈は志向的・解釈的側面のみを把握する、換言すれば、それは教授法的現実の意味付与一意味連関を、その際にまだ教授的現実又は教授的に意味深い現実の全体連関をくみつくさない」¹⁵⁾

カリキュラム委員会での決定過程が実際にどのように生ずるのか、教師と生徒が教授において現実にかにふるまうのか、カリキュラムや一定の教授法の実際的な成果はどのようなものであろうか。このような問題に答えるためには、経験的研究方法が必要であろう。例えば、統計的調査、成果を検査するためのテスト、授業の状況の組織的な観察と実験、インタビュー法、質問紙法などが必要であり、そしてこれらによって獲得されたデータの分析、評価処理も必要である。

精神科学的教授学も、確かに再三にわたって経験的内実を目を向け、その取り扱いを重んじてはいた。だが、教育の現実、教育、教授の過程やそれらを規定する要因などを単純な個人的観察、反省などによって把握しようと考えていた点において、その素朴な方法論自体が問題であった。そして、これが50年代の終り以来、経験科学的端緒によって批判されたのである。

もっとも、それ以前にも教育の現実、教育・教授の過程や作用を厳密な方法によって把握しそして発展させようとした実証主義的教授学的経験的研究端緒は存在してはいた。モイマン、ライ、ロホナー、ペーターゼンなどがその研究の先駆者である。しかし、これは今日みれば方法論的に不十分であるし、その努力成果は期待はずれのものである。精神科学的教授学は、こうした弱点を見抜き、攻撃したため、これが歴史の前面に出ることができなかった。だが、50年代末と60年代初頭の状況は根本的に変化した。ドイツの教育学、教授学の強力な伝統がその根底から動揺した時期である。経験科学的・教育学的研究が一般的な教育科学の論議の中心テーマとなり、総合大学、教育大学の研究室で自己の位置を見出していた。現在に至るこの特徴的な徴候がドイツの教育科学教授学における「現実主義的転回」realistische Wende¹⁶⁾といわれている。

一般的に、こうした「現実主義的転回」がたびたび経験的なものによる歴史的・解釈学的端緒の分解として示され、教育学がその転回によって初めて科学的部門になりえるといわれている。経験が科学的方法の総体であり、前科学的なものとして評価された解釈学を除外すべきであるからである。

だが、経験が解釈学を対立するもの、科学の前段階とみなし、それから距離を置かねばならないと考えるならば、経験が自己を誤認していることになるのである。クラフキーは次のように主張するのである。「経験的研究とその対象がいわばより完全な解釈学的問題に入りこんでおり、解釈学によって浸されそして絡まれている」¹⁷⁾と。そして彼はこれに関して三点をあげている。

1. いずれの経験的研究も何らかの問題設定を前提としている。これらの問題設定や仮説には、つねに歴史的社会的なかたちでの前提、歴史的伝統、一定の社会的現実の解釈、教育的見解、社会集団の利害や要求などが入りこんでいるのである。

2. 経験的研究、調査の対象も、つまり行為、関係、制度、経過、条件などはそれ自身意味をもった現象であり、また少なくとも意味文脈によって規定されている現象である。経験的研究、調査が観察、インタビュー、質問紙、統計、相談、実験といった手段によって行おうと、対象とする事実は自然的事実といった意味での事実は決してない。それは、一般に一定の意味解釈を前提としての一定の問いにおいて生起するのであり、ただある理

解の全体、意味連関にあり、それ故、そのわくでのみ意味を有し、そのなかでのみ正しく把握されうるのである。

3. 我々が経験的研究・調査によって何らかの対象を調べるのみならず、そこから教授や制度や組織を改善するための成果を引き出そうと思うならば、獲得した結果を解釈せざるをえない。データの検証の後に、調査された対象の解釈とその包括的な教授の意味連関における整理が重要であり、そしてこうした意味解釈は新しい経験的研究・調査のための根拠ある問題設定を進展させるために、あるいはその成果から何らかの実践的な帰結を進展させるために必要なのである。

以上の主張から、我々は次のように考えるべきであろう。教授学の構想にとって、歴史的・解釈学的方法か、経験科学的方法か、といった二者択一的なあり方は問題であり、また両者の単なる並列や相互許容といったあり方も、実は実りのないものであると、クラフキーも次のように主張している。「解釈学と経験論との相対又は並列は、むしろ構造化された協力によって解かれねばならない。というのは、両端のいずれのものも時々他のものを前提とするし、又は他方による補充と制御が結果において必要だからである」¹⁸⁾。

IV

最後に、社会批判的・イデオロギー批判的端緒について考えてみよう。この主張は、教育実践や教育理論と同様に、教授の問題設定と連関が包括的な経済的、社会的、政治的、文化的な関係とその過程のなかに編み込まれているということである。クラフキーはこの関係構諾を「全体的、社会的」と規定するとともに、批判的・構成的教授学の統合的方法結合に編入されるべきであると主張している¹⁹⁾。

歴史的に概観するならば、こうした立場の成立はかなり古い。ルソーの教育理論の前提は絶対主義に対する社会、文化批判であったし、フランス革命期の教育構想、さらにシュライエルマッヘル、ディステルベークにもそれがうかがえよう。だが、ドイツの教育科学や教授学がその方法論的端緒に関しての決定的な衝撃を受けたのは「批判理論」といわれるものである。これは1933年前に発展したが、1967年以降強力な科学理論の推進力になっている。このような社会哲学の方向づけにおいて、アドルノ、ホルクハイマー、マルクーゼ、ハーバーマスなど有名であるが、特にハーバーマスの著作が現代のドイ

ツの教育科学や教授学に多大な影響を与え続けているといえよう。

「批判理論」の教育科学や教授学に対する意味は、クラフキーによれば二つの相互にからみあった特徴に示されている。第一は「イデオロギー批判的問題設定と方法」、第二は「解放的認識関心」である²⁰⁾。後者については、前述したので省略しよう。

イデオロギー批判的問題設定と方法の端緒は、人間の思考や行為、生活様式、制度、科学のあり方、文化的な形成物などが、その時々を社会的・政治的関係、社会的に媒介される利害、支配関係などによって規定されている、あるいはそれらによって共に規定されている、といった仮説である。マルクス主義によれば、その時々を社会的・政治的諸関係に決定的な影響を与える本質的な要因は、生産・消費関係であり、従って、この立場ではすべての教育現象は経済的に規定された権力関係・依存関係との反映ということになる。

「批判理論」は確かにマルクスの前期の社会分析を継承しているが、しかしクラフキーによれば、この端緒を「ドグマとしてではなく、開かれた問い、問題設定、そして一般的な科学的仮説」²¹⁾として理解することによって、マルクス主義の狭さ、俗流マルクス主義の誤解から免れようとしているのである。

そして、こうした端緒に基づくならば、教授的領域では次のような仮説が定立されるのである。「すべての教授の制度と決定、即ち学校組織、カリキュラムの形態、教師の教授様式、教科書の内容と形式、他の教材など、は不可避免的に社会的関係や社会的表象によって刻印されており、そしてそれらは社会的帰結をもっている」²²⁾と、社会の外には教育的・教授的な管轄区は存在しないのであり、従って教育・教授の実践や理論の相対的な自立性（これは自己決定能力、共同決定能力、連帯責任能力の発展を援助するという歴史的に形成されてきた教授学の課題から生じるが）は社会連関の内部で、それとの批判的な関係において基礎づけられねばならない。そして、クラフキーはここから教授学にとっての二つの問題設定を導びき出すのである。

まず、そもそも、社会的諸関係が教授計画、カリキュラムの内容、教科書、教材、教授・学習の組織や形式、生徒集団の編成、教師の見解や行為、生徒の社会関係などにおいていかに鼓動しているか、が問われねばならない²³⁾。

次に、イデオロギー批判的な、即ち教授の問題分野における社会意識の一定のはっきりした刻印に向けられた問題設定が必要である²⁴⁾。

イデオロギーの概念は、ここでは狭義に使用されている。それはその虚偽性が意識の担い手によって十分に吟味されていない一定の社会の権力・依存関係の刻印から生じる証明可能な誤った社会意識の名称であり、一定の社会において権力を保持している。あるいは利益享受に本質的に参与している一定の社会集団の利害につねに対応しているものである。そして、それは外見上存在している権力・依存関係を確実にし、正当化することによって、現存する社会諸関係を安定させるうえで強力な影響力を行使しうるのである。学校の教授・学習の社会的諸前提や社会的諸結果の問題に注意を向ける教授学は、それ故に、イデオロギー批判的に次のように問わねばならない。こうした意識に方向づけられた教育が本来誰に役立つのか。生徒がその現実を批判的にみることを学習しないならば、それが誰にマイナスになるのかと。

ま と め

精神科学的教授学から批判的・構成的教授学への科学的な歩みは、必然的であり、発展的であるといわれている。クラフキーによれば、これは、教育科学的なそして教授学的な論義において今まで主流をなしてきた精神科学的教授学の科学的な根底が、何よりも経験科学的方法論的端緒と社会批判的イデオロギー批判的方法論的端緒によって批判、攻撃され、その限界や弱さが明るみに出されることによって、精神科学的教授学が両者の批判に前向きに対処し、自己を変化させ、より大なる問題連関のなかにおき、そして批判的・構成的教授学の構想において止揚されるからである。

精神科学的教育学の立場からすれば、教育・教授現象はそれらの連関から理解されねばならない。それらの連関は構造連関であり、しかも意味連関である。それ故にその説明は歴史的・解釈学的方法論的端緒によって解される以外にはない。

だが、歴史的・解釈学的な解釈は志向的で意味付与の側面を把握するが、そのみで教育・教授の全体を把握できるわけではない。客観的に確証可能な領域も存在するのであり、統計調査、組織的観察や実験、テスト法などの経験科学的方法も必要である。

経験科学的方法は、確かに教育学の科学化への歩みに

とって大なる貢献をしたし、また現にしていることは評価に値しよう。しかし、そこで、経験が解釈学を対立するものとみなしたり、自己を科学的方法一般の総体として解し、解釈学を前科学的なものと解し、そしてそれから距離を置かねばならないと考えるならば、経験が自己を誤認したことになる。クラフキーの主張しているように、経験科学的方法・研究は歴史的、解釈学的方法の助けを得ることによってのみ解明可能な前提や結論によって包囲されているからである。我々は、ここに両端緒の必然的な統合を見出すのである。

だが、この統合を越えて、社会批判的・イデオロギー批判的端緒にも着目しなければならない。いずれの教授制度、教授計画、教授文書、理論等も、その歴史的・解釈学的意味解明において調査、探究されねばならない一定の社会的前提と帰結をもっているからである。その上、そこに表現されている意識、見解、目標設定、表象はイデオロギー、つまり無反省に社会的に媒介され、利害関心に結合した誤った社会表象を含んでいることがありえるし、そしてこれが教授学習の過程で媒介されることがありえるのである。従って、このような可能性が認められるならば、歴史的・解釈学的研究、調査においてイデオロギー批判的な問題設定が導入されねばならない。

こうした帰結は、経験科学的研究・調査の問題設定の発展やその対象、成果の評価と解釈を考えるならば、経験科学的研究・調査にとっても妥当するであろう。

以上の考察から次のようにいえよう。歴史的・解釈学的端緒、経験科学的端緒、社会批判的・イデオロギー批判的端緒は、相互に排除し合うものではない。どれも他の二者に関連づけられてはじめてその機能をはたしうるのであり、それ故に教授学は三つの端緒を統合する立場での批判的・構成的教授学においてその課題を果しうるのである。

引用文献

- 1) Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz, 1985, S. 32.
- 2) Wolfgang Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz, 1975, S. 72.
- 3) ditto, S. 25.
- 4) Wolfgang Klafki: Neue Studien, S. 35. 36.
- 5) Wolfgang Klafki: Aspekte Kritisch-Konstruktiver Erziehungswissenschaft: Beltz, 1976, S. 19.

- 6) Wolfgang Klafki: Neue Studien, S. 38.
- 7) ditto, S. 43.
- 8) ditto, S. 38.
- 9) Wolfgang Klafki: Aspekte, S. 19.
- 10) Wolfgang Klafki: Neue Studien, S. 38.
- 11) ditto, S. 46.
- 12) ditto, S. 47.
- 13) ditto, S. 47.
- 14) ditto, S. 48.
- 15) ditto, S. 50.
- 16) ditto, S. 51.
- 17) ditto, S. 52.
- 18) ditto, S. 56.
- 19) ditto, S. 57.
- 20) Wolfgang Klafki: Aspekte, S. 40.
- 21) ditto, S. 40.
- 22) Wolfgang Klafki: Neue Studien, S. 58.
- 23) ditto, S. 59.
- 24) ditto, S. 59.